

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Uma Avaliação do Processo de Implementação de um Território Educativo de
Intervenção Prioritária**

Maria Alexandra de Vargas Mestre Ribeiro

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Avaliação em Educação

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Uma Avaliação do Processo de Implementação de um Território Educativo de
Intervenção Prioritária**

Maria Alexandra de Vargas Mestre Ribeiro

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO**

Trabalho orientado por Prof. Doutor Domingos Fernandes

Área de Especialização em Avaliação em Educação

2011

RESUMO

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituem uma medida de política educativa para promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar. Este estudo descreve o processo de implementação de um projecto TEIP num Agrupamento cuja população escolar apresenta problemas de abandono, de indisciplina e de insucesso escolares. O estudo incidiu sobre dois eixos do projecto: o apoio às aprendizagens e o ambiente educativo. O objectivo principal do estudo era conhecer e compreender as dinâmicas que se mobilizaram nas escolas, em termos organizacionais e pedagógicos, as expectativas e impactos gerados junto dos diferentes *stakeholders* e os resultados que se obtiveram. Para isso, recorreu-se à análise documental, à observação de aulas de grupos específicos de alunos abrangidos por acções seleccionadas do projecto TEIP e entrevistaram-se diferentes *stakeholders*. A interpretação dos dados recolhidos permite concluir que houve evolução nas aprendizagens dos alunos, mas é essencial a continuidade das medidas adoptadas para que as melhorias nas aprendizagens se consolidem e se possa falar em sucesso escolar. No ambiente educativo, a presença e acção dos animadores vieram introduzir grandes mudanças no relacionamento entre os alunos, dentro e fora da sala de aula. Este projecto é um desafio às práticas pedagógicas instituídas e pretende aproximar a escola da comunidade educativa.

Palavras-Chave: TEIP; ambiente educativo; abandono; indisciplina; animação; apoio às aprendizagens.

ABSTRACT

The Territories of Priority Intervention Education (TEIP) are a measure of educational policy to promote the educational success of all students, and in particular children and youth who are at risk of social and school exclusion. This study describes the implementation process of a TEIP project in an “Agrupamento” whose student population faces abandonment and indiscipline problems and school failure. The study focused on two axes of the project: support for learning and educational environment. The main objective of the study was to know and understand the dynamics that were mobilised in schools at the organisational and pedagogical levels, the expectations and impact caused on the different stakeholders and the results achieved. To this end, one used the documentary analysis, classroom observation of specific groups of children covered by the TEIP project actions selected and interviewed different stakeholders. The interpretation of the collected data shows that there was progress in student learning, but it is essential to continue the measures taken in order to consolidate real improvements in students’ knowledge achieve some school success. In the educational environment, the presence and action of the animators provided considerable changes in the relationship among students inside and outside the classroom. This project is a challenge to the educational practices instituted and it intends to get school closer to the educational community.

Keywords: TEIP; educational environment; abandonment; indiscipline; animation, support for learning

AGRADECIMENTOS

*Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há homens que lutam um ano, e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons;
Porém há os que lutam toda a vida.
Estes são os imprescindíveis.
(Bertold Brecht)*

Agradeço ao Professor Domingos Fernandes por tudo aquilo que me ensinou. Só assim foi possível chegar até aqui. Agradeço-lhe também as suas críticas, pois fizeram-me acreditar que podia ir mais além. Agradeço-lhe a sua amizade que sempre estimarei.

Agradeço às colegas da minha escola que me apoiaram, desde o primeiro dia, e sempre acreditaram em mim.

Agradeço a todos aqueles que, gentilmente, acederam participar neste estudo.

Em último, quero agradecer, de forma muito especial, ao meu marido e à minha filha, pelo apoio, compreensão e ajuda prestados ao longo de todo este processo. A eles dedico este meu trabalho.

ÍNDICE

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	4
Organização do estudo	5
Enquadramento do estudo	5
Génese do desenvolvimento do Projecto TEIP no agrupamento	12
Para uma caracterização do Projecto TEIP	14
Estruturação do projecto	14
Recursos técnicos	17
Estrutura organizativa	17
Parcerias	19
Gestão e monitorização	20
Problema e questões de avaliação	21
 CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	25
Avaliação como domínio do conhecimento em Educação	25
Avaliação formal e informal	26
Avaliação como transdisciplina	27
Avaliação formativa e sumativa	28
Avaliação de programas	29
Abordagens avaliativas	31
Avaliação para os consumidores (Scriven)	32
Modelo CIPP (Stufflebeam)	33
Avaliação responsiva (Stake)	33
Avaliação de deliberação democrática (House & Howe)	34
Avaliação para a utilização e utilizadores (Patton)	34
Estudos empíricos	35
Procedimentos avaliativos	36
Desenvolvimento dos estudos	37
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA	50
Opções metodológicas	52
Participantes	54
Recolha de dados	54
Análise dos dados	58

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
Apoio às aprendizagens	60
Modalidades de apoio às aprendizagens	60
Turma Aberta	60
1. Organização/ funcionamento	60
2. Alunos e sua caracterização	61
3. Actividades pedagógicas	63
4. Articulação pedagógica entre docentes	65
5. Balanço do trabalho desenvolvido	67
Ano Zero	68
1. Organização/ funcionamento	68
2. Alunos e sua caracterização	68
3. Actividades pedagógicas	69
4. Articulação pedagógica entre docentes	69
5. Balanço do trabalho desenvolvido	70
Apoio a Língua Portuguesa e Matemática.....	71
1. Organização/funcionamento.....	71
2. Alunos e sua caracterização	72
3. Actividades pedagógicas	73
4. Articulação pedagógica entre docentes	75
5. Balanço do trabalho desenvolvido	76
Papel dos professores.....	77
Papel das organizações pedagógicas da escola	79
Papel dos outros intervenientes	80
Ambiente educativo	82
Relações com os alunos	83
Relações com os encarregados de educação	86
Acompanhamento dos alunos	87
Sensibilização das famílias	89
Natureza das acções desenvolvidas	91
Natureza lúdica - acções de animação socioeducativa	91
Natureza formativa	94
Natureza informativa – divulgação à comunidade educativa	95
Natureza das interacções sociais	97

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	101
Conclusões	101
Relação entre o desenvolvimento do TEIP e as dinâmicas associadas às aprendizagens dos alunos.....	101
Relações entre o desenvolvimento do TEIP e o ambiente educativo.....	104
Inter-relacionamento entre as aprendizagens e o ambiente educativo.....	106
Como as dinâmicas criadas concorrem para a concretização dos objectivos do TEIP.....	106
Recomendações	107
Limitações do estudo	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	117

TABELAS

TABELA 1 - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2ª geração (TEIP2)	10
TABELA 2 - Eixos, Objectivos e Acções do Projecto TEIP do Agrupamento	15
TABELA 3 - Matriz de Avaliação do Estudo	23
TABELA 4 - Síntese dos Procedimentos Metodológicos.....	42
TABELA 5 - Número de Alunos Apoiados face ao Total de Alunos por Turma	72
TABELA 6 - Taxa de Sucesso dos Alunos Apoiados (por Turma)	77
TABELA 7 - Requisição de Materiais Lúdicos por Ano de Escolaridade	92
TABELA 8 - Actividades com a Intervenção dos Animadores Culturais	93

ANEXOS

ANEXO A - Despacho Normativo 147- B/ME/96 de 8 de Julho
ANEXO B - Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro
ANEXO C - guiões de entrevista (C1,C2,C3,C4)
ANEXO D - Entrevistas (de D1 a D12)
ANEXO E - Matriz de análise de dados: Turma Aberta
ANEXO F - Matriz de análise de dados: Ano Zero
ANEXO G - Matriz de análise de dados: Apoio a Língua Portuguesa e Matemática
ANEXO H - Matriz de análise de dados: Papel dos Professores
ANEXO I - Matriz de análise de dados: Papel das Organizações Pedagógicas da Escola

ANEXO J - Matriz de análise de dados: Papel de outros intervenientes

ANEXO K - Matriz de análise de dados: Relação com os alunos

ANEXO L - Matriz de análise de dados: Relações com os encarregados de educação

ANEXO M - Matriz de análise de dados: Natureza das acções desenvolvidas

ANEXO N - Notas de campo

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte integrante do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Avaliação em Educação e consistiu numa avaliação ao processo de implementação de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) num Agrupamento da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT). Todo o trabalho desenvolvido teve como base o ano de 2009/2010, correspondendo ao ano de implementação do Projecto TEIP naquele Agrupamento.

Duas razões permitem justificar a pertinência do tema do estudo, podendo ser considerados os seus objectivos gerais:

1. Mobilizar as aprendizagens adquiridas ao longo do primeiro ano do 2º Ciclo de Estudos;
2. Aprofundar os conhecimentos teórico-práticos na área dos TEIP, enquanto medida de política educativa portuguesa, “renascida” a partir de 2008, para combater problemáticas como o insucesso e o abandono escolares e promover a integração e o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Este trabalho centra-se num estudo empírico, tomando como contexto para o seu desenvolvimento o meio educativo onde a autora exerce a sua actividade profissional, enquanto docente do quadro da Escola Básica 2,3 no Agrupamento. O facto de a autora ser, simultaneamente, um dos elementos da Equipa de Coordenação e de Auto-avaliação do Projecto TEIP do referido Agrupamento, constituiu um factor decisivo para a concretização do estudo, tendo-se revelado uma mais-valia no acesso às fontes de informação e na adesão dos participantes.

Neste primeiro Capítulo, a “Introdução”, começa por dar-se a conhecer o âmbito do estudo e as razões que levaram à escolha do tema. Além disso, apresenta-se a organização do estudo e desenvolve-se um conjunto de componentes estruturantes do trabalho, como o enquadramento do estudo e a génese do projecto no Agrupamento. Por

fim, faz-se uma descrição minuciosa da Teoria do Programa do Projecto TEIP, identificando-se o Problema, os Objectivos e as respectivas Questões de Avaliação.

Organização do estudo

O estudo está organizado em seis capítulos. Para além do Capítulo I, a “Introdução”, tem-se o Capítulo II, a “Revisão da Literatura”, onde se apresentam os principais contributos teóricos inerentes ao tema, com especial enfoque para o carácter científico da Avaliação, a Avaliação Formal e Informal e a Avaliação Formativa e Sumativa. A segunda parte do Capítulo é dedicada à Avaliação de Programas, fazendo-se referência às principais abordagens avaliativas. Por fim, são dados a conhecer um conjunto de seis estudos empíricos avaliativos de projectos TEIP, levados a cabo entre 1997 e 2000. Essas descrições pretendem ser uma fonte de informação organizada e reflexiva no conhecimento da realidade dos TEIP. Não menos importantes são os contributos dessas experiências, enquanto práticas avaliativas, na mobilização dos conhecimentos da especialidade, sob a forma de modelos, para estudos futuros.

O Capítulo III diz respeito à “Metodologia”. Depois de se caracterizar a metodologia a ser seguida no estudo, faz-se uma abordagem das metodologias quantitativa e qualitativa, destacando-se as suas principais características, apresentam-se os participantes do estudo e define-se o procedimento de recolha e análise dos dados.

No Capítulo IV descrevem-se, analisam-se e interpretam-se os resultados à luz dos objectivos e das questões orientadoras do estudo.

Por último, surge o Capítulo V direccionado para a apresentação das conclusões do estudo. No capítulo constam, ainda, algumas recomendações e as limitações do estudo desenvolvido.

Enquadramento do Estudo

Em Portugal, os baixos níveis de educação e de qualificação e os modestos indicadores de qualidade educativa não são de hoje. Em meados do século XIX, mais de 80% da população portuguesa era iletrada, mantendo-se a situação praticamente inalterada no início do século XX. Esta tendência era oposta à vivida por países como a Espanha ou a Itália que, tendo partido da mesma situação que Portugal, evoluíram e apresentavam já taxas de analfabetismo da ordem dos 50%. Durante o período do

“Estado Novo” (entre 1926 e 1974), as opções políticas tomadas mantiveram o país afastado dos processos de desenvolvimento e modernização que caracterizaram a Europa (Benavente, 2001). Em Portugal, na década de 60, a taxa de analfabetismo estava ainda nos 60%, tendo baixado para 11% apenas no início da década de 90, enquanto a população escolar aumentava de um quarto de milhão no início do século para dois milhões no final do século. Esta mudança de escala na escolarização foi acompanhada pela imposição do modelo escolar, passando a instituição escolar a ganhar reconhecimento, aceitação e ser muito desejada (Benavente, 2001).

Carneiro (2000) salienta dois marcos de viragem na história do país: o advento da democracia e a opção europeia, considerando que o sector educativo foi aquele que mais espelhou as transformações sociais, culturais e económicas ocorridas. Se a Revolução de 1974 iniciou um novo ciclo de alargamento do investimento em matéria de políticas educativas, o ano de 1986 ficou marcado pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), tornando obrigatória a escolaridade básica de nove anos. Benavente (2001) refere que Portugal, à entrada da década de 90, não tinha ainda uma escolaridade efectiva de nove anos para todas as crianças, evidenciando elevados índices de abandono e insucesso escolar. A comprovar esse facto tem-se o censo de 1991, mostrando que 60% dos cidadãos não ultrapassavam o 4º ano de escolaridade.

A LBSE (1986) introduziu o princípio da democratização do ensino, garantindo a todos igualdade de acesso e sucesso escolares. Era a consagração da escola de massas, isto é, de uma escola para todos, marcada pela heterogeneidade social e cultural, mas apostando na igualdade de oportunidades de acesso e no sucesso efectivo de todos (Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira, s.d.).

Com vista à concretização de um tal princípio, tomaram-se várias medidas de política educativa, nomeadamente as que fomentavam a participação dos actores sociais nas tomadas de decisão nos diferentes níveis do sistema educativo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos contextos em que estavam inseridos e com os quais interagiam (Fernandes & Gonçalves, 2000). Neste âmbito foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), configurando uma filosofia organizacional que desafiava a capacidade de transformação da Escola, ao mesmo tempo que esperava dela novas responsabilidades.

Os TEIP criados em Portugal em 1996 pelo Despacho 147-B/ME/96 (Anexo A), integraram-se, e continuam a integrar-se, numa medida de Política Educativa que tem como objectivo o combate à exclusão social e escolar, preconizando-se “uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003, p.43). Tal objectivo está patente, logo no início do documento legal que consagra a criação dos TEIP, onde é referido que se pretende, no quadro “do apoio às populações mais carenciadas “criar nas escolas” condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos”, com o fim de “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população do ensino básico” (Despacho 147-B/ME/96, p.10719).

São objectivos do Projecto TEIP:

1. A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
2. Uma visão integradora e articulada da escolaridade obrigatória que favorece a aproximação dos três ciclos, bem como da educação pré-escolar;
3. A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
4. A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem. (Despacho 147-B/ME/96, p.10719)

A criação dos TEIP, em Portugal, pareceu seguir a tradição das políticas de promoção da igualdade de oportunidades através de medidas de discriminação positiva que outros países haviam já posto em prática, nalguns casos com trinta anos de avanço. Nos anos 60 do séc. XX os Estados Unidos da América haviam implementado programas de combate à pobreza e Inglaterra criara as denominadas *Educational Priority Areas*. Em 1981, foi a vez do aparecimento das ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaires*) em França.

Na verdade, a experiência francesa parece ter sido a fonte inspiradora para os TEIP em Portugal, tanto mais que ambas coincidiram no tempo. De acordo com Benavente (2001) as experiências implementadas pelas ZEP mostravam que era

possível articular recursos, mobilizar parceiros educativos, levar as escolas a respeitar as necessidades específicas dos alunos, conquistando-os para as aprendizagens e, deste modo, minorar os fenómenos de exclusão. Para tal a tutela concedia apoios financeiros e pedagógicos adicionais aos estabelecimentos de ensino inseridos em meios desfavorecidos e problemáticos.

Também nos TEIP lançados em Portugal, em paralelo com a ideia de medidas de discriminação positiva, como forma de combater as desigualdades, surgia a necessidade da ligação da escola à comunidade e a criação de parcerias. Tal como Bettencourt e Sousa (2000) referem, “(. . .) para resolver os problemas da escola é necessário sair fora dela” (p.16). Compreende-se, assim, a importância dada à construção de parcerias e dinâmicas locais, na resolução dos problemas de integração social e escolar dos alunos.

A criação dos TEIP introduziu uma forma diferente de conceber a introdução de inovações no terreno. O conceito de territorialização surge associado aos TEIP, na medida em que se trata de “uma intervenção globalizadora, pensada para um território em todas as suas dimensões: geográfica; administrativa, educativa e social, valorizando a cooperação com todos os actores locais e estabelecendo parcerias” (Carvalho & Araújo, 2009, p.354). O “local” é, deste modo, privilegiado em detrimento do “central”, acreditando-se que a resolução dos problemas é mais eficaz no contexto em que eles se desenrolam, do que através de decisões tomadas a nível central e de forma não participada. A este propósito Barroso (2005) salienta que o conceito de territorialização é múltiplo e complexo, não se esgotando na dicotomia “centralização” e “descentralização.” No contexto dos TEIP não se trata de pôr em causa o papel do Estado. Antes se procura “transferir” esse papel para as comunidades locais, conciliando-se os interesses públicos e privados com vista à plena satisfação dos interesses dos alunos e das suas famílias.

Na altura, a continuidade dos TEIP ficou comprometida pela inconstância política ligada a mudanças ideológicas nos governos, ou meramente devido a falta de convicção política (Bettencourt & Sousa, 2000). Contudo, não se pode dizer que estas experiências foram em vão, tendo funcionado como laboratórios de ensaio de várias outras medidas inovadoras: a flexibilidade curricular; os agrupamentos de escolas; o regime de autonomia; os currículos alternativos; o “9º ano mais um” (Santos, 2000).

Dez anos passados, pelo Despacho de 26 de Setembro de 2006 a ministra da Educação anunciou o relançamento do programa dos TEIP, denominados agora de segunda geração (TEIP2), dirigindo-os às escolas e Agrupamentos de escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, por apresentarem populações escolares com elevado risco de exclusão social e escolar. O objectivo continuava a ser o sucesso educativo dos alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, reafirmando-se a necessidade da apropriação, por parte destas comunidades problemáticas, de recursos que possibilitassem criar nas escolas condições para a reinserção escolar dos alunos. Na denominada 1ª fase dos TEIP2, ano lectivo de 2006/2007, foram seleccionados 35 Agrupamentos que beneficiariam até 2009 de medidas excepcionais para combaterem os problemas de insucesso e exclusão dos seus alunos.

Em 2008 é relançado o Segundo Programa dos TEIP com a aprovação do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro (Anexo B), visando promover o sucesso educativo de alunos em contextos socioeducativos problemáticos. A partir de então, podem ficar abrangidos por esta medida todas as escolas ou Agrupamentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios onde as escolas se inserem, para além dos 35 Agrupamentos incluídos na 1ª fase dos TEIP2.

Em Setembro de 2009, deu-se início à 2ª fase do Programa dos TEIP2, envolvendo mais 24 Agrupamentos. Por fim, em Novembro do mesmo ano, foi lançado um novo alargamento ao Programa TEIP2 (a 3ª fase), integrando mais 46 Agrupamentos, perfazendo um total de 105 Agrupamentos. Deste modo, ultrapassou-se a meta de 100 TEIP fixada pelo próprio Ministério da Educação. Esta medida educativa envolve, actualmente, 135 243 alunos, correspondendo a 10% do total de alunos inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos TEIP pelas cinco Direcções Regionais de Educação.

Tabela 1

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2ª geração (TEIP2)

Direcção Regional de Educação	Número de Agrupamentos	Número de Alunos	Percentagem dos alunos TEIP
Norte	38	55 353	40,9%
Centro	9	8 718	6,4%
Lisboa e Vale do Tejo	43	56 201	41,5%
Alentejo	9	9 465	6,9%
Algarve	6	5 506	4%

Nota. Adaptado de Relatório TEIP 2009/2010, p. 17. DGIDC: Ministério da Educação.

No cumprimento do Despacho Normativo nº 55/2008 que regulamenta a criação dos TEIP2, os agrupamentos são chamados a apresentar os seus projectos educativos enunciando um conjunto de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade, com vista à concretização dos seguintes objectivos centrais:

1. Melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados dos alunos;
2. Combater o abandono e o absentismo escolar;
3. Criar condições favoráveis para a orientação educativa e transição qualificada para a vida activa;
4. Promover a articulação entre a escola, os diferentes parceiros educativos e as instituições de formação existentes em cada território educativo;
5. Constituir-se como recurso de desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e da animação cultural.

Pretende-se, através destes programas, a criação de uma escola pública onde se privilegie a qualidade da educação, a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social. Uma escola pública assim construída é o garante da coesão social e nacional, do crescimento e da modernização tecnológica do

país no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação.

O actual normativo legal dos TEIP de segunda geração (TEIP2) apresenta diferenças significativas relativamente ao documento fundador destes programas. No Despacho Normativo nº 147-B/ME/96 destacava-se a coordenação entre escolas de diferentes níveis do mesmo território e a articulação inter ciclos. No que respeita à articulação com a comunidade, para além dos elementos ligados às escolas (alunos, professores, pessoal não docente, associações de pais), fazia-se referência às autarquias locais, associações culturais e recreativas. Por sua vez, no Despacho Normativo nº 55/2008 a base territorial definida são os Agrupamentos, dando-se especial enfoque à coordenação e articulação com outras organizações presentes. Assim, os projectos educativos devem ter em conta os interesses específicos da comunidade, contemplando a intervenção de diferentes parceiros e acrescentando aos do despacho anterior “(. . .) serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social, empresas, comissões de protecção de menores, instituições de solidariedade(. . .) entre outras” (Despacho Normativo nº 55/2008, p.43128).

No que respeita ao tipo de apoios concedidos, denota-se o carácter mais prescritivo do documento normativo fundador dos TEIP, limitando-se a apresentar um conjunto de itens listados na própria legislação, colocando, assim, a tónica nos recursos. No documento normativo dos TEIP2 deixa-se em aberto a apresentação de propostas de alternativa curricular, através da diversificação de ofertas formativas e da flexibilidade curricular. Os meios a atribuir devem ser os ajustados aos objectivos do projecto apresentado pelo Agrupamento e a negociar com a equipa do Ministério da Educação, sendo a tónica colocada no projecto e na análise da sua pertinência.

O Segundo Programa dos TEIP2 apresenta-se essencialmente como uma medida de intervenção social, orientada para a resolução de problemas situados e para a concepção de soluções locais, a partir dos vários recursos disponíveis. Para tal, a partir de um diagnóstico realizado, as escolas concebem projectos de intervenção coerentes e globais, definindo as acções e as actividades destinadas a resolver os problemas identificados, cujas soluções devem ser potenciadas no âmbito do próprio contexto.

Génese do Desenvolvimento do Projecto TEIP no Agrupamento

O Agrupamento que serviu de base a este estudo é parte integrante da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT). Passou a constar da rede de Agrupamentos TEIP2 em 2009, tendo o projecto estado no terreno durante os anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011.

Em traços gerais apresentam-se, agora, algumas das principais características do concelho, para melhor contextualização das problemáticas que levaram o Agrupamento a ser abrangido por aquela medida de política educativa.

Da leitura do Projecto Educativo do Agrupamento (2008/2011) regista-se que o Agrupamento é parte integrante de um concelho cujo território abrange uma área fértil de lezíria (para a produção de arroz) e uma zona florestal constituída por montado de sobro (extração da cortiça). O concelho apresenta uma extensão de 1120 km², encontrando-se dividido em oito freguesias. Em termos económicos, o sector terciário tem vindo a ocupar grande parte do lugar destinado ao sector primário, empregando cerca de 58% da população activa do concelho. No que respeita à população assiste-se a uma forte tendência para o envelhecimento, reforçado pelo decréscimo da taxa de natalidade. O isolamento e as poucas habilitações académicas de grande parte da população, ajudam a explicar a taxa de analfabetismo que em 2001 era ainda de 22,2%. Para além destes aspectos, os principais problemas sócio-económicos que afectam as freguesias são o desemprego, a insuficiência dos Serviços de Saúde e o isolamento das famílias.

No que respeita à população escolar, o Agrupamento é constituído por 10 Jardins-de-infância (JI); 14 Escolas Básicas do 1º ciclo (EB1) e a Escola Básica do 2º e 3º ciclos (EB2,3). Cerca de 1,8% dos alunos são de origem estrangeira e 6% dos alunos são de etnia cigana. A generalidade dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo são transportados pela Autarquia para a escola, e cerca de 66% dos alunos do 2º e 3º ciclos residem fora do perímetro urbano da Vila, sendo, igualmente, transportados para a escola sede.

A classificação deste Agrupamento como TEIP de segunda geração foi o culminar de uma caminhada de quatro anos, traduzindo-se num esforço de

sensibilização e mobilização da comunidade local para a resolução de problemas da população escolar.

Da análise do Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (2007) constata-se que o Agrupamento recebia alunos que, na sua maioria, eram oriundos de classes sociais sem tradição de escolaridade, portanto com expectativas baixas de sucesso escolar e sem carreira de estudos prolongada. Reportando-se à heterogeneidade da população escolar o relatório mencionava que “(. . .) o agrupamento serve uma população bastante heterogénea, desfavorecida em termos económicos, com uma experiência escolar curta ou mal sucedida, sujeita à dispersão e ao isolamento, obrigando a uma logística complicada, no respeitante aos transportes escolares” (Relatório de Avaliação Externa, 2007, p.4). Este documento destacava que as problemáticas da falta de assiduidade e abandono escolar estavam essencialmente localizadas nos “alunos da comunidade cigana, em virtude dos traços culturais de nomadismo, não escolarização e rituais que lhe são próprios” (Relatório de Avaliação Externa 2007, p.8).

No início de 2008, perante o agravamento das problemáticas identificadas, tornava-se fulcral a intervenção da tutela, para obviar à sua resolução, uma vez que, a nível local, todos os recursos mobilizados se revelaram insuficientes.

O agudizar da situação explicava-se pelo crescimento do número de alunos de etnia cigana a frequentarem os primeiros anos de escolaridade com idades muito desfasadas dos restantes alunos, sendo o Rendimento Social de Inserção a motivação de frequência da escola; grande concentração, em determinadas áreas do concelho, de população de etnia cigana, levando a que duas escolas do 1º ciclo fossem exclusivamente frequentadas por alunos daquela etnia; persistência de níveis elevados de retenção, principalmente ao nível do 1º ciclo; assiduidade irregular e abandono escolar (Síntese da Reunião de Assembleia Extraordinária de Agrupamento, 2008).

Das diligências levadas a cabo pelos Órgãos Directivos do Agrupamento, em parceria com diversas entidades locais e com os órgãos da tutela, resultou a proposta de integração do Agrupamento na rede do Programa TEIP2, no seguimento da publicação do Despacho Normativo nº 55/2008.

A formalização da candidatura do Agrupamento ao Programa TEIP2 veio a acontecer em Julho de 2009, tendo o contrato programa com o Ministério da Educação sido assinado em Dezembro de 2009.

Para uma Caracterização do Projecto TEIP

Antes de proceder à apresentação da caracterização do projecto importa referir que, apesar do projecto educativo TEIP abranger todo o Agrupamento, apenas alguns estabelecimentos escolares foram alvo das suas acções. Tal facto justifica-se pela necessidade de fixar prioridades de intervenção, dada a dispersão geográfica do Agrupamento. Deste modo, os estabelecimentos escolares a beneficiarem das acções do TEIP foram seleccionados a partir das características específicas da população escolar que os frequentavam e da natureza dos problemas diagnosticados. Do total dos estabelecimentos de ensino do Agrupamento, foram considerados prioritários cinco JI; seis EB1 e a EB2,3.

Estruturação do Projecto

A elaboração do projecto educativo TEIP2 do Agrupamento iniciou-se em finais de 2008 e esteve a cargo de uma equipa de docentes nomeados pela Directora do Agrupamento, tendo a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) disponibilizado apoio técnico durante a fase da sua construção. O projecto entrou na sua fase de implementação em Janeiro de 2010, prolongando-se até 31 de Agosto de 2011.

Partiu-se do levantamento das problemáticas que caracterizavam o Agrupamento ao nível da comunidade, do aluno e da gestão e organização escolar. De seguida, delineou-se toda a estrutura do projecto assente nos quatro eixos de intervenção definidos, sob proposta da própria DGIDC, a saber: (a) Aprendizagens; (b) Ambiente Educativo; (c) Cidadania; (d) Avaliação/Monitorização/Formação. Para cada um destes eixos foram apresentados grupos de objectivos que sustentavam as acções a implementar. Na tabela 2 elencam-se os eixos, com os respectivos objectivos e acções a desenvolver.

Tabela 2

Eixos, objectivos e acções do projecto TEIP do Agrupamento

Eixos	Objectivos	Actividades
Aprendizagens	Prevenir a assiduidade irregular; prevenir a exclusão social; responder às necessidades do grupo e à escassez de espaços físicos de JI; combater o insucesso escolar; prevenir o abandono.	Educação Pré Escolar em itinerância; Crescer na Comunidade; Turma Aberta; Ano Zero; Apoio Pedagógico a Matemática e Língua Portuguesa; Turma de Percuro Curricular Alternativo.
Ambiente Educativo	Desenvolver competências pessoais, sociais e parentais; prevenir a indisciplina; incutir hábitos de higiene; incutir regras do Saber; criar condições de bem-estar; criar melhores condições físicas nas escolas; criar ofertas lúdicas à população escolar; promover condições psicossociopedagógicas que contribuam para a consolidação do sucesso escolar; diminuir e prevenir situações de risco; promover a inter-relação entre os diversos intervenientes: família, escola, comunidade.	Sensibilização às famílias; Educação para a Saúde; Infra estruturas educativas; Ambiente de escola; Mediação Escolar
Cidadania	Promover a cultura junto da comunidade educativa envolvente; prevenir situações de comportamentos perturbadores e violentos; promover a Língua Portuguesa nas diferentes vertentes comunicativas.	Projecto Animarte; Projecto Falarte
Avaliação/ Monitorização/ Formação	Acompanhar o desenvolvimento do projecto, tendo em conta os objectivos, metas e finalidades; monitorizar e avaliar a implementação do projecto; melhorar a prática lectiva; sensibilizar para a diversidade cultural; desenvolver competências pessoais e sociais.	Coordenação geral do projecto; Monitorização e avaliação; Acções de Formação

Nota. Adaptado de Projecto Educativo TEIP, 2009, p.15.

Dada a multiplicidade de acções enunciadas, era necessário conhecê-las. No projecto procedeu-se à sua descrição individual, seguindo os seguintes itens:

- Actividades
- Local de desenvolvimento

- Destinatários
- Recursos humanos
- Recursos materiais
- Calendarização
- Custos
- Responsável

Uma análise detalhada das actividades propostas no Projecto TEIP permitiu agrupá-las em cinco categorias:

1. Actividades de apoio às aprendizagens (Educação Pré Escolar; 1º ciclo; 2º ciclo)
2. Actividades de animação de espaços informais (pátios e recreios);
3. Actividades de mediação escolar junto dos alunos e das famílias (com intervenções directas nos bairros da comunidade cigana);
4. Acções de Sensibilização/ Formação para pessoal docente, não docente e Comunidade Educativa em geral sobre temáticas específicas;
5. Obras de melhoramentos nas infra-estruturas educativas (em algumas EB1).

Partindo do pressuposto de que um projecto visa alcançar resultados, no caso específico deste TEIP as mudanças eram esperadas “(. . .) na vida do Agrupamento (. . .) nos domínios das aprendizagens e do acompanhamento escolar, da integração dos alunos com problemáticas difíceis, dos problemas relacionais, da participação das famílias e do envolvimento dos parceiros” (Projecto Educativo TEIP, 2009, p. 33). Neste sentido, foram definidas metas de resultados a serem alcançados no final do ano lectivo de 2009/2010 (ano1 do projecto) e 2010/2011 (ano2 do projecto), acompanhadas dos respectivos indicadores de avaliação.

Recursos Técnicos

O processo de concretização do Projecto TEIP passou pela contratação de nove técnicos com qualificações académicas específicas, tendo em conta o tipo de funções que se pretendia que desempenhassem. Foram seleccionados: uma educadora social; quatro animadores culturais; um técnico de serviço social; duas docentes do 1º ciclo do Ensino Básico; uma educadora de infância. No processo de definição de perfis, selecção e contratação dos recursos técnicos vigorou o princípio da autonomia do Agrupamento, tendo as decisões estado a cargo da equipa de Coordenação do projecto e do Conselho Pedagógico do Agrupamento.

Estrutura organizativa

Em termos de estrutura organizacional interna e de acompanhamento pedagógico, técnico e financeiro, o Projecto contava com uma Equipa de Coordenação (EC); uma Equipa de Auto-Avaliação (EAA); um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAP) e um Técnico Oficial de Contas (TOC).

A EC era composta por cinco docentes dos quatro níveis de escolaridade do Agrupamento: Pré-Escolar; 1º; 2º e 3º ciclos. A Coordenadora do projecto fora nomeada pela Directora. Todos os restantes elementos pertenciam ao Conselho Pedagógico, enquanto Coordenadores de estruturas intermédias do Agrupamento. Esta estrutura efectuava uma gestão participada de todo o projecto, através de uma constante articulação com os diferentes *stakeholders*.

A EAA era composta por sete docentes, integrando cinco deles a EC. Esta equipa tinha como funções monitorizar e avaliar a implementação e a execução do Projecto, tendo como referência as metas e os objectivos traçados na candidatura. De acordo com o Despacho Normativo nº 55/2008, cada equipa TEIP2 devia definir o seu próprio modelo de auto-avaliação que serviria de base à elaboração dos relatórios semestrais a enviar à DGIDC. No cumprimento dos artigos 16º e 17º do Despacho Normativo nº55/2008 o Projecto contava ainda com a colaboração de um perito externo que exercia funções de consultoria, para promoção da melhoria metodológica dos processos de elaboração, implementação e avaliação do TEIP. No caso concreto do TEIP deste Agrupamento o perito externo era o Instituto de Apoio à Criança (IAC).

O Projecto contava ainda com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que era uma metodologia do Instituto de Apoio à Criança (IAC), nomeadamente do sector SOS Criança / Mediação Escolar, tendo sido constituído através de um protocolo de cooperação entre o IAC e a Direcção do Agrupamento. Esta estrutura era composta por sete dos técnicos contratados para o projecto TEIP: quatro animadores culturais; um técnico de serviço social; uma educadora social. Desta estrutura fazia ainda parte a psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento. A Coordenação desta estrutura estava a cargo de uma educadora de infância, por possuir experiência profissional na área, através da sua participação anterior em projectos do Instituto de Apoio à Criança (IAC).

O GAAF, sediado na EB2,3, tinha como missão o desenvolvimento de acções de mediação escolar. Esta estrutura tinha como objectivos “a sensibilização, diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento das crianças, adolescentes e jovens com percursos sociais e psicopedagógicos de risco e, por outro lado, a sensibilização, acompanhamento e formação dos docentes e pessoal não docente em funções, junto das respectivas populações” (Projecto Educativo TEIP, p.27). O GAAF era considerado uma estrutura transversal ao projecto, implicando a articulação com os alunos, famílias, professores, coordenadores, directores de turma, serviço de Psicologia e Orientação da EB2,3, técnicos do TEIP, Direcção do Agrupamento, Conselho Pedagógico e outros agentes da comunidade, para o desenvolvimento das suas acções.

No caso do Projecto TEIP deste Agrupamento a acção “mediação escolar” englobava, também, a valência da animação cuja acção dominante estava centrada na promoção de actividades de ocupação dos espaços informais (pátios e recreios), nas escolas prioritárias. Neste TEIP a animação era entendida como um meio privilegiado de intervenção junto das crianças e jovens, sendo considerada uma estratégia de prevenção da indisciplina em contexto escolar.

O IAC, através do sector SOS Criança /Mediação Escolar, procedia ao acompanhamento, aconselhamento e supervisão das actividades do GAAF, proporcionando, aos seus elementos, formação específica no âmbito da mediação escolar e da animação cultural.

Segundo o próprio Projecto TEIP, as acções de Mediação e de Animação decorreriam, de forma articulada, em diferentes vertentes:

Vertente A – Animação dos Espaços Informais/ Recreios Escolares;

Vertente B – Apoio a projectos dos alunos/ aprendizagens não formais;

Vertente C – Articulação com projectos de promoção do acesso à cultura, de valorização da diversidade cultural e da Língua Portuguesa;

Vertente D – Envolvimento familiar Comunitário;

Vertente E – Apoio à aplicação do plano Curricular do PCA de 5º ano. (Projecto Educativo TEIP, 2009, p.27)

Parcerias

Um Projecto com uma abrangência tão vasta de destinatários e de participantes apresentava um leque de *stakeholders* muito heterogéneo, distinguindo-se na diversidade de interesses e no grau de envolvimento no Projecto. Podiam definir-se dois grandes grupos de *stakeholders* distintos: os que intervinham directamente no desenvolvimento do projecto e os que, mesmo não o fazendo, eram por ele abrangidos, tendo em conta que era um projecto de um Agrupamento implicando muitas valências “para além dos muros da escola”.

Nos intervenientes directos registavam-se vários grupos: os alunos; o corpo docente; os técnicos do projecto TEIP responsáveis pelo desenvolvimento das acções; os assistentes operacionais; os encarregados de educação; as estruturas de gestão do TEIP e o IAC.

Em termos de intervenientes indirectos tinha-se o Conselho Pedagógico; o Conselho Geral, bem como os organismos da Administração Central, nomeadamente a DGIDC e a DRELVT. Incluía-se, ainda, todas as entidades com quem se estabeleceram parcerias: Autarquia local; Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco; Centro de Saúde; Guarda Nacional Republicana (GNR); Escola Segura; Cáritas; Segurança Social e Associação de Pais.

Gestão e Monitorização

A estrutura de gestão do projecto estava centrada na EC. A equipa reunia semanalmente para planear, discutir, analisar e acompanhar todas as dinâmicas que envolviam o desenvolvimento de um projecto que se caracterizava por uma vasta abrangência de recursos humanos e materiais. A articulação com a Directora era, essencialmente, realizada através da Coordenadora do Projecto, evidenciando-se, assim, algum grau de autonomia conferido pela Directora à estrutura de coordenação do TEIP.

No respeitante ao GAAF, tendo em conta a complexidade das questões envolventes, numa primeira fase as reuniões entre aquela estrutura, a Directora e a Coordenadora do TEIP eram semanais, passando a quinzenais, numa fase posterior.

A monitorização interna do TEIP estava sustentada na EAA que funcionava como um mecanismo de regulação interna do TEIP. O acompanhamento era feito numa vertente formativa (regulação para a melhoria) e na vertente sumativa (análise de resultados e respectiva divulgação à comunidade).

A EAA definiu o modelo de auto-avaliação a implementar no projecto, beneficiando da orientação e acompanhamento do perito externo (IAC) quer em termos de reuniões presenciais quer de contactos à distância. Foi utilizada uma abordagem de avaliação descritiva, participativa e reflexiva. A monitorização privilegiava a triangulação de instrumentos e de dados: avaliação qualitativa (observação directa participante e não participante; entrevistas; análise documental variada) e quantitativa (questionários). A divulgação dos resultados era feita através da elaboração de relatórios semestrais a apresentar ao Conselho Pedagógico, Conselho Geral e à DGIDC.

Tratando-se de um projecto que envolvia financiamentos externos para a consecução dos seus objectivos, impunha-se que a gestão financeira estivesse a cargo de um Técnico Oficial de Contas (TOC) responsável pela organização do dossier técnico-financeiro.

Problema e Questões de Avaliação

Uma das conquistas das sociedades, ditas democráticas, é o direito à educação para todas as crianças e jovens. Contudo, para exercer tal direito não basta ter a maioria, senão a totalidade, das crianças e jovens na escola. Para Fernandes (2005), é

imprescindível a adequação do “serviço que lhes é prestado” (p.30). A igualdade de acesso não significa, por si só, igualdade de oportunidades no sucesso educativo. Segundo o autor, várias são as preocupações que devem ser tidas em conta: garantir aos alunos as mesmas oportunidades para aprender; assegurar a plena integração de todos respeitando as suas diferenças e satisfazendo as suas aspirações; proporcionar a todos uma educação e formação que os transforme em cidadãos plena e condignamente integrados na sociedade.

A possibilidade de as escolas poderem dotar-se de recursos específicos adicionais, humanos e materiais, que viabilizam a concretização de medidas educativas vocacionadas para enfrentar os problemas do insucesso escolar; indisciplina e abandono escolar, constitui “(. . .) uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro lado, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (Despacho Normativo nº55/2008, p. 43128).

Este é um novo desafio que as escolas estão a viver, muitas delas pela primeira vez, despoletando mudanças na estrutura organizacional e pedagógica dos Agrupamentos. A implementação destes projectos não pode acontecer só por “decreto”, isto é, não basta seguir o que dizem os normativos. A mudança só ocorre se o projecto for apropriado pelos seus actores, no contexto em que se desenrola. E para isso é imprescindível mobilizar as estruturas de gestão e pedagógicas e envolver toda a comunidade educativa. Para além disso, como refere o próprio Despacho Normativo que regulamenta o reaparecimento dos TEIP, é necessário definir processos e modalidades de acompanhamento e de auto-avaliação do projecto. E é indispensável que se avaliem os processos e os resultados.

Posto isto, importa conhecer e compreender a necessidade de realização deste estudo. De acordo com Fernandes (2010) “a avaliação é uma prática que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas” (p.15). Em educação, a palavra avaliação não surge apenas associada às aprendizagens dos alunos. Cada vez mais se fala na avaliação de currículos; projectos; de professores; de escolas. Porém, para se emitirem juízos sobre o valor ou o mérito de algo há que desenvolver práticas de avaliação consistentes e reflectidas, “capazes de

gerar afirmações avaliativas mais elaboradas, mais credíveis e mais úteis” (Fernandes, 2010, p.16).

Com este trabalho pretendeu-se avaliar o processo de implementação de um projecto TEIP de um Agrupamento, coincidindo no tempo, a realização do estudo com o primeiro ano de vida do projecto. Dada a actualidade desta medida de política educativa, importava conhecer e compreender que dinâmicas se mobilizavam (ou não) nas escolas, que expectativas e impactos geravam junto dos diferentes *stakeholders* e que resultados se obtinham.

Qualquer avaliação tem limites e esta não foi excepção. Dentro do projecto TEIP deste Agrupamento foi essencial restringir o objecto de estudo, de modo a torná-lo exequível no período de tempo que lhe estava destinado.

Assim, seleccionaram-se dois dos eixos de intervenção do projecto TEIP: as Aprendizagens e o Ambiente Educativo. Dentro do 1º eixo o enfoque foi dado às acções de apoio às aprendizagens destinadas à melhoria do sucesso escolar dos alunos do 1º ciclo. Era importante analisar e interpretar os efeitos das acções na evolução das aprendizagens desses alunos.

No eixo do Ambiente Educativo pretendia-se conhecer e compreender o efeito das acções do projecto nos comportamentos e relacionamentos dos alunos tanto nos espaços informais (pátios e recreios), como em sala de aula.

Neste âmbito, definiram-se como princípios orientadores deste estudo os seguintes objectivos:

1. Caracterizar as diferentes acções do TEIP direccionadas para as problemáticas seleccionadas;
2. Descrever e analisar o modo de funcionamento das acções direccionadas para o apoio às aprendizagens e ambiente educativo;
3. Analisar e interpretar as opiniões dos diferentes *stakeholders* intervenientes;
4. Analisar e interpretar os contributos das acções para as problemáticas enunciadas;

5. Compreender a relação existente entre as acções de apoio às aprendizagens e o ambiente educativo.

Dado existirem muitos aspectos a poderem ser estudados num projecto TEIP, houve necessidade de construir uma matriz de avaliação orientadora do estudo, onde estão contemplados os objectos e as dimensões a serem desenvolvidos.

No Quadro3 apresenta-se a matriz de avaliação do estudo onde se identificam os dois objectos seleccionados para avaliação com as dimensões consideradas relevantes.

Tabela 3

Matriz de Avaliação do estudo

Objecto	Dimensões
Apoio às Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none">• Modalidades de Apoio às Aprendizagens• Papel dos Professores• Papel das Organizações Pedagógicas da Escola• Papel de Outros Intervenientes
Ambiente Educativo	<ul style="list-style-type: none">• Relações com os alunos• Relações com os E.E.• Natureza das acções desenvolvidas

Neste quadro estão identificados todos os aspectos que se pretendeu avaliar. Para além disso, os objectos e as dimensões desta matriz, serviram de base ao trabalho de sistematização dos dados recolhidos, constituindo-se como os tópicos de categorização das tabelas elaboradas para o efeito.

A partir da matriz definiram-se as seguintes questões de avaliação:

1. Qual a relação entre o desenvolvimento do Projecto TEIP e as dinâmicas associadas às aprendizagens dos alunos?
2. Que relações se podem estabelecer entre o TEIP e o Ambiente Educativo?

3. Como é que se inter-relacionam as Aprendizagens e o Ambiente Educativo no TEIP?
4. Como é que as dinâmicas criadas concorrem para a concretização dos objectivos do TEIP?

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

In the beginning God created the heaven and the earth. And God saw everything that He made. "Behold," God said, "it is very good." And the evening and the morning were the sixth day. And on the seventh day God rested from all His work. His archangel came then unto Him asking, "God, how do you know that what you have created is "very good"? What are your criteria? On what data do you base your judgment? Aren't you a little close to the situation to make a fair and unbiased evaluation?"

God thought about these questions all that day and His rest was greatly disturbed. On the eight day God said, "Lucifer, go to hell."

Thus was evaluation born in a blaze of glory. . . a legacy under which we continue to operate.(Halcom, citado por Patton, 1986, p.9)

Avaliação como domínio do conhecimento em Educação

Nas últimas décadas temos assistido a um desenvolvimento do conceito de avaliação, no que respeita à sua natureza como disciplina científica, para a qual têm contribuído trabalhos de muitos autores. A própria noção de avaliação tem sofrido alterações, ou melhor, especificações quer no termo, em si, quer na sua função de regulação social, abrangendo as mais diversas áreas da sociedade.

Fernandes (2010) evidencia a importância que a avaliação tem nas sociedades contemporâneas enquanto prática social, contribuindo para a compreensão, divulgação e resolução de muitos dos problemas que as caracterizam e tendo como grande meta a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Por isso as práticas avaliativas têm de estar assentes em critérios de rigor, credibilidade, utilidade e relevância social. Tomando a definição do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (citado por Stufflebeam & Shinkfield, 2007), tem-se que "avaliação consiste em avaliar sistematicamente o valor e o mérito de um objecto" (p.9). Para avaliar há que formular juízos que resultam de processos complexos, rigorosos e diversificados de recolha de informação, não podendo os resultados ser confundidos com meras opiniões ou convicções pessoais (Fernandes, 2010).

Para o autor, o processo de reconhecimento da avaliação como uma disciplina científica está em desenvolvimento. Tal como em qualquer outra ciência, a avaliação tem uma lógica e metodologias próprias; apresenta o seu núcleo de matérias e de conceitos, podendo, assim, “produzir afirmações rigorosas, consistentes, válidas, com real utilidade e significado para as pessoas e para a sociedade em geral” (Fernandes, 2010, pp.16-17). Porém, a natureza da avaliação como disciplina científica é, por vezes, posta em causa por partes da comunidade científica, ao ser considerado que a ciência não pode aceitar afirmações imbuídas de juízos de valor como afirmações válidas e conclusivas.

Ao falar-se da natureza científica da avaliação importa distinguir as características das práticas de avaliação formal e de avaliação informal e do carácter transdisciplinar da própria avaliação.

Avaliação formal e informal

Todos nós, no nosso dia a dia, fazemos avaliações sob a forma de juízos de valor. É algo que acontece rotineiramente, quer na nossa vida profissional, pessoal ou familiar. A avaliação, vista deste modo, é um processo natural ao ser humano que permite dizer se algo é bom ou mau, desejável ou indesejável, confortável ou incómodo, com o objectivo de regularmos as acções que nos permitam sentir melhor, quer pessoal quer profissionalmente.

A este tipo de avaliação não deliberada e não sistemática dá-se o nome de avaliação informal. Segundo Worthen e Sanders (1987) trata-se de uma avaliação insuficiente e insatisfatória, pois, como é natural, é muito dependente das experiências, saberes e concepções das pessoas e, por isso, é muito influenciada pelas suas vivências. No nosso dia-a-dia, este tipo de avaliação acaba por não ser clara para os outros e até para aqueles que formulam os próprios juízos de valor, uma vez que nem sempre se consegue definir o que sustenta essa mesma avaliação. Além disso, como estas avaliações são individuais, nem sempre o indivíduo possui a informação necessária que lhe permita emitir um julgamento avaliativo que inspire confiança aos outros.

Por oposição, a avaliação formal é sistemática e rigorosa, desenhada e executada para reduzir a parcialidade (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). A avaliação sistemática, por ser mais abrangente, permite ir para além da evidência disponível a qualquer

indivíduo, facilitando processos de avaliação que são colectivos (Fernandes, 2007). Segundo o autor este tipo de avaliação permite alcançar uma grande variedade de propósitos que “(. . .) são determinantes na escolha das estratégias, dos processos e dos procedimentos avaliativos a utilizar” (p.7).

Embora diferentes, estas duas formas de avaliação produzem conhecimentos acerca da realidade. De acordo com Worthen e Sanders (1987) estas duas práticas avaliativas formam um contínuo. A realidade é demasiado vasta para poder pensar-se que tudo pode ser avaliado de modo formal. Na verdade, muitas vezes, a única abordagem possível é através de uma avaliação informal.

Na comunidade científica não há consenso no que respeita à relação entre estas duas formas de conhecimento, bem como ao tipo de conhecimento por elas proporcionado. Contudo, não pode haver avaliações formais sem avaliações informais, pois elas dominam a vida e é inevitável que, quando os resultados de uma avaliação formal são apresentados, eles sejam interpretados por aqueles a quem se destinam, à luz de uma avaliação informal, numa lógica de raciocínio do dia-a-dia, resultante das nossas vivências e experiências pessoais e sociais (Fernandes, 2007).

Avaliação como transdisciplina

Scriven (1991) apresenta a avaliação como uma transdisciplina pois, à semelhança da lógica e da estatística, para além de gozar do seu estatuto de disciplina autónoma, é utilizada como “ferramenta” metodológica em várias outras disciplinas. Scriven (citado por Fernandes, 2007) salienta a presença da avaliação em várias áreas práticas de aplicação que ele próprio (Scriven) designou por *Big Six*: Avaliação de Programas; Avaliação de Pessoal; Avaliação de Desempenho; Avaliação de Produtos; Avaliação de Propostas e Avaliação de Políticas. Para além destas aplicações, considera ainda as *Super-Two*: Avaliação Intradisciplinar e a Meta-Avaliação (Scriven, 1999). Se a primeira é o pilar de qualquer disciplina (aquilo que as define enquanto disciplinas), a segunda é o pilar da própria avaliação, fazendo-a ganhar consistência ao permitir-lhe pôr em prática aquilo que defende na teoria, ou seja, avaliar-se a si própria.

A credibilidade da avaliação, como disciplina autónoma, depende muito da articulação entre todas as áreas acima referidas, de modo a que se desenvolvam

conceitos e linguagens comuns e se criem os mecanismos e procedimentos específicos de um campo científico (Fernandes, 2007).

Avaliação formativa e sumativa

Na conceptualização da prática avaliativa há dois conceitos-base fundamentais: a avaliação formativa e a sumativa. Scriven (citado por Popham, 1974) ao introduzir estes dois termos, procura distinguir o objectivo da avaliação (julgar o valor de algo), das suas funções (construção de informação avaliativa). Para o autor a avaliação formativa pretende ser uma ajuda no desenvolvimento de um programa ou qualquer outro objecto, enquanto a avaliação sumativa visa atribuir um valor ao objecto que foi avaliado.

Na modalidade formativa a avaliação é parte integrante do desenvolvimento do programa, fornecendo *feedback* constante durante as fases do planeamento, desenvolvimento e conclusão de um programa ou serviço. Pretende-se determinar se um programa está a decorrer como planeado, identificando os obstáculos ou as necessidades de ajustamentos que aumentem a possibilidade do seu sucesso. Toda a informação recolhida durante esta fase oferece orientação àqueles que são responsáveis pela sua implementação, com o fim claro de assegurar ou melhorar a qualidade do programa ou serviço em questão.

Para Stufflebeam e Shinkfield (2007) a avaliação sumativa tem como função a tomada de decisões. É uma avaliação retrospectiva, pois acontece no fim de um projecto, conclusão de um programa ou utilização de um serviço, sob a forma de julgamento do valor do objecto. Esta função da avaliação pretende responsabilizar pelos sucessos ou fracassos, informando os consumidores da qualidade e segurança dos produtos e serviços apresentados. Para estes autores esta modalidade de avaliação não é destinada ao pessoal que trabalha no programa, mas aos seus patrocinadores e consumidores.

Tendo em conta estes pressupostos teórico-práticos é assumido que a diferença entre estas duas modalidades avaliativas não reside na natureza da informação recolhida, mas no modo como ela é utilizada. Quando vocacionada para a melhoria é formativa. Se é usada para atribuir o valor de algo, então é sumativa. Podemos assim concluir que a mesma informação pode servir dois fins diferentes, dentro de um processo avaliativo. Para estes autores a ênfase a dar a estas duas modalidades varia de

acordo com a natureza e as circunstâncias do objecto avaliado. Regra geral, a avaliação formativa é dominante nas fases iniciais de um programa, diminuindo à medida que aquele se consolida. Por seu lado, a avaliação sumativa tem lugar quando o programa termina e, até mesmo após a sua conclusão. Porém, tal como evidenciam Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004), seria errado restringir a sua utilização a momentos estanque do desenvolvimento de um projecto ou programa. Por vezes, pode não haver necessidade de se recorrer aos dois tipos de avaliação. Assim, a ênfase que é dada a uma ou a outra vai variando ao longo da vida do programa, tendo em conta os propósitos que se pretende alcançar.

Stake (2003) defende a importância da coexistência das duas vertentes avaliativas na função da avaliação responsiva: a vertente formativa quando o pessoal necessita de meios para a monitorização do programa, quando ninguém está seguro do que virá a seguir; a vertente sumativa quando o público requer a compreensão das actividades do programa, os seus pontos fortes e fracos e os avaliadores sentem a responsabilidade de fornecerem o resultado das experiências em que estiveram envolvidos.

No desenvolvimento de um projecto, programa ou serviço são indispensáveis as duas modalidades de avaliação, como formas complementares do mesmo processo. Dito de outra forma, a avaliação formativa é, frequentemente, a base da avaliação sumativa, uma vez que a informação recolhida vai facilitar a análise do processo em si, permitindo fazer as correcções em tempo útil, tendo em conta os interesses dos *stakeholders*, com vista a garantir a satisfação das suas necessidades. A compilação, análise e emissão de julgamentos valorativos sobre a informação recolhida, não obstante os métodos utilizados nesse processo, não é mais do que a vertente sumativa da avaliação.

Avaliação de Programas

Como foi referido anteriormente, a avaliação é uma disciplina em desenvolvimento, apresentando vários domínios práticos de aplicação. No âmbito deste trabalho importa abordar o da Avaliação de Programas.

Para Patton (1986) a Avaliação de Programas consiste na recolha sistemática de informações respeitantes às actividades, características e resultados dos programas, com o fim de introduzir melhorias nos programas e ajudar à tomada de decisões. Para o autor

uma das principais razões da avaliação de programas é verificar se aquilo que se quer que aconteça durante o desenvolvimento de um programa, está realmente a acontecer. Nesta definição está implícito o uso de métodos de recolha de dados válidos e fiáveis que permitam julgar os respectivos programas.

De acordo com Nevo (2006), para a realização de uma avaliação de um Programa importa ter em conta um conjunto de aspectos, salientando-se a opção por uma avaliação de carácter formativo ou sumativo, podendo essa avaliação ser efectuada por avaliadores internos ou externos ao próprio Programa, tendo em conta o propósito da avaliação e os recursos disponíveis para a sua concretização.

O autor considera que a avaliação de um programa requer um trabalho de planificação prévio, devendo incluir as seguintes fases: (a) compreender o problema de avaliação e o seu contexto; (b) planear a avaliação; (c) proceder à recolha de informação; (d) efectuar a análise da informação recolhida; (e) divulgar os resultados da avaliação. A compreensão do problema de avaliação e do seu contexto deve acontecer antes de tudo o resto, devendo para tal ter-se uma boa compreensão sobre: (a) a natureza do projecto ou programa a ser avaliado; (b) *stakeholders*; (c) a razão da avaliação do programa; (d) os tipos de informação a serem recolhidos; (e) os critérios a privilegiar na avaliação do programa.

Uma boa conceptualização do programa é, assim, uma condição indispensável para o planeamento de todo o processo de avaliação. Considera-se indispensável, neste momento, fazer referência ao conceito de teoria do programa. De entre as múltiplas definições encontradas segue-se a apresentada por Fernandes (2010) para quem “a teoria do programa não é mais do que um enquadramento que nos ajuda a determinar de que formas é que um projecto, programa ou intervenção visa resolver um dado problema social” (p.30). Através das teorias dos programas compreende-se a natureza do que se quer avaliar e os pressupostos subjacentes a determinados tipos de programas, produzindo-se conhecimento acerca do funcionamento do programa, da sua organização, das relações entre as suas componentes, assim como dos processos utilizados e dos resultados a obter. A partir da teoria do programa formulam-se as questões de avaliação relevantes, definem-se os procedimentos mais adequados de recolha de informação e identificam-se as dimensões do programa sobre as quais deve

incidir a atenção do avaliador, dado serem as mais críticas para o sucesso do programa (Fernandes, 2010).

Tal como referem Donaldson e Lipsey (2006), uma teoria do programa bem articulada estabelece a ligação entre o *design* da avaliação e as preocupações e pretensões dos *stakeholders*, pois fornece a representação do programa a que todos os interessados podem fazer alusão quando a avaliação for planeada, implementada e os resultados interpretados.

Abordagens Avaliativas

Hoje em dia assistimos a uma corrida aos estudos de avaliação de programas ou projectos, de instituições ou organizações, de pessoal, de professores, de alunos, tendo em vista um conjunto de propósitos bem diversos.

Em qualquer estudo avaliativo os propósitos são determinantes para a planificação, selecção de métodos e modo de divulgação dos resultados. Fernandes (2007) refere como principais propósitos de avaliação:

1. Apoiar a tomada de decisões;
2. Servir a prestação pública de contas;
3. Melhorar as práticas e procedimentos numa dada organização;
4. Compreender problemas sociais, ajudando à definição das respectivas soluções;
5. Compreender as experiências vividas daqueles que são parte integrante de uma qualquer prática social. (p.2)

Para concretizar os propósitos de uma avaliação há que recorrer a práticas avaliativas que, regra geral, se caracterizam por ser formais e sistemáticas e enquadradas por um determinado modelo teórico. Porém, isto não significa que não possam utilizar-se, conjuntamente, avaliações informais, ou até combinações dos dois tipos de práticas avaliativas (formais e informais).

A partir de uma análise da literatura constata-se uma proliferação de modelos e abordagens de avaliação que, entre outras razões, são fruto da crescente complexidade

das realidades e problemas sociais que as sociedades hoje enfrentam (Fernandes, 2010). Mas também podem ser um sinal do crescimento e da maturidade alcançado pela própria avaliação nestas últimas décadas. Mais importante ainda é o facto de não haver uma teoria ou abordagem que se considere ser a adequada em qualquer contexto e para qualquer propósito de avaliação. Como tal, há que recolher contributos de diferentes abordagens, reunindo as “ferramentas” que melhor possam responder aos propósitos da avaliação que se pretende concretizar.

Tendo em conta o que foi dito acima, importa conhecer que o estudo de avaliação aqui apresentado teve um duplo propósito: compreender as experiências vividas por aqueles que fazem parte de uma prática social (considerando que a prática educativa é parte integrante da prática social) e melhorar as práticas e procedimentos numa dada organização. Em termos de práticas de avaliação utilizadas destaca-se o carácter formativo da avaliação, considerando-o como parte de um processo de mudança, fornecendo informação que ajude ao desenvolvimento do objecto avaliado (Stake, 2004).

Defendendo que as abordagens de avaliação não são estanque, prontas a servir um qualquer propósito avaliativo, e que os avaliadores não podem ficar subordinados a ortodoxias ontológicas, epistemológicas e metodológicas, considera-se essencial o desenvolvimento da ideia de *discernimento pragmático*, tal como Fernandes (2010) o enuncia. Este princípio consiste em distinguir e separar abordagens avaliativas, para depois as reagrupar e integrar em função do contexto situacional em que são utilizadas, partindo das práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas dos diferentes *stakeholders*. Tudo isto porque a acção avaliativa tem que ser útil e ajudar a resolver problemas, contribuindo para o bem-estar da sociedade em geral (Fernandes, 2010).

Posto isto, segue-se uma breve apresentação de diferentes abordagens avaliativas.

Avaliação para os Consumidores (Scriven)

Scriven apresenta-se como um grande crítico das ideologias que se focalizam na obtenção de objectivos, em vez de se preocuparem com a satisfação das necessidades dos consumidores. Para o autor, avaliar é um processo sistemático de determinar o mérito e o valor de algo. Independentemente dos objectivos que foram estabelecidos, o

avaliador tem que ser capaz de identificar resultados e avaliar o seu valor sob a perspectiva das necessidades dos consumidores (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

De acordo com Scriven (2000), o ponto essencial da sua perspectiva consiste no facto de todas as partes afectadas por uma avaliação deverem ser tidas em conta. Consumidores mais conscientes, activos e informados praticarão melhores escolhas. Para o autor, a disciplina da avaliação tem um carácter peculiar pois é auto-referente, ou seja, tem a capacidade de se avaliar a si própria (meta-avaliação).

Modelo CIPP (Stufflebeam)

Na abordagem de Stufflebeam (2000) a avaliação é vista como um processo de obter informação útil que apoie a tomada de decisões. O modelo CIPP, como é conhecido, pressupõe quatro fases diferentes ao longo do processo de avaliação: o contexto; o *input*; o processo e o produto. É um modelo particularmente utilizado pelas organizações em avaliações internas, auto-avaliações conduzidas por responsáveis pelos serviços ou avaliações externas, por contrato, destinado à melhoria e ao desenvolvimento. A implementação das diferentes fases enunciadas permite avaliar e melhorar os serviços e os recursos, tornando-os mais eficazes e eficientes, defendendo os princípios da igualdade e da equidade dos seus beneficiários. A presença dos *stakeholders* é um elemento-chave neste modelo. Sendo eles os verdadeiros interessados pelos resultados da avaliação, devem ser envolvidos no processo, desde a fase da definição das questões de avaliação até à interpretação dos resultados.

Avaliação Responsiva (Stake)

Stake (2000) apresenta a sua abordagem como sendo alternativa, ao baseá-la naquilo que as pessoas naturalmente fazem para avaliar: observar e reagir. O enfoque deve ser dado às actividades dos programas e não aos seus objectivos, prevalecendo as comunicações informais e não as formais. Mas não significa que uma avaliação responsiva não exija planeamento e estruturação. Nesta abordagem sacrifica-se alguma precisão de medida, privilegiando a utilidade dos resultados para as pessoas dentro e à volta do programa. Como tal, o avaliador deve trabalhar com e para o grupo de clientes que são quem apoia, desenvolve, administra ou põe em funcionamento o programa. Para o autor esta é uma avaliação subjectiva, que não se adapta a contratos formais e é capaz de suscitar questões embaraçosas. Contudo, a questão da subjectividade pode ser

reduzida, por exemplo, através da definição dos termos mais ambíguos. O plano da avaliação não se apresenta dividido por fases, constituindo a observação e o *feedback* funções importantes, a estarem presentes desde o princípio ao fim do processo. É uma abordagem de avaliação com vertentes formativas e sumativas, pois permite a monitorização do programa (formativa) e a compreensão das actividades (sumativa).

Avaliação de Deliberação Democrática (House & Howe)

A especificidade desta abordagem reside no facto de defender a aplicação dos princípios de participação democrática ao processo de avaliação de um programa, assente nos princípios da inclusão e do diálogo. Segundo House e Howe (2000), a vertente inclusiva diz respeito à igual representação, no processo avaliativo, de todos os interesses tidos como relevantes. Define-se como dialógica uma vez que os *stakeholders* e os avaliadores mantêm diálogos, de vários tipos, ao longo de todo o processo de avaliação. Pretende-se, assim, garantir que os seus interesses e pontos de vista estão representados. Os avaliadores devem utilizar procedimentos que permitam incorporar as opiniões dos *insiders* e *outsiders* e dar voz aos que, normalmente, são excluídos ou deixados de fora. A deliberação ocorre através de discussões, reflexões e debates, considerados indispensáveis em todas as fases do processo avaliativo. Os próprios autores reconhecem que se trata de uma visão demasiado idealista para ser implementada no mundo, tal como ele existe. Como tal, propõem que seja vista como um ideal a ter em mente, ou seja, um guia orientador.

Avaliação para a utilização e utilizadores (Patton)

Esta abordagem assenta na premissa de que as avaliações devem ser julgadas pela sua utilidade e actual uso (Patton, 2003). Para o autor, a avaliação de programas focada na utilização é realizada com e para utilizadores primários específicos e tem usos específicos. Verifica-se existir uma grande preocupação com o modo como as pessoas aplicam as informações e a experiência resultantes do processo de avaliação. Neste sentido, os avaliadores têm de trabalhar de perto com os grupos de utilizadores primários para encontrar o uso pretendido. É uma avaliação pessoal e situacional, baseada na negociação entre o avaliador e os utilizadores primários, a partir da qual se constrói todo o processo avaliativo.

Estudos Empíricos

A teoria é imprescindível para compreender a prática. Contudo, é a partir da prática que se enriquece a teoria. Tal como já foi referido, uma “boa” avaliação resulta da conjugação entre a teoria e a prática, sendo indispensável que se adaptem procedimentos e metodologias àquilo que se quer avaliar, depois de bem analisado e conhecido o contexto no qual se pretende intervir e com o qual se vai interagir. Assim sendo, sentiu-se necessidade de conhecer estudos/investigações anteriormente realizadas no âmbito dos TEIP, realizados por investigadores experientes, por duas razões: (1) conhecer mais sobre os TEIP no nosso País, tendo em conta a actualidade da questão; (2) obter informação diversificada sobre experiências avaliativas que ajudem a nortear o actual estudo.

Da revisão da literatura constam alguns estudos empíricos que reportam à 1ª geração dos TEIP, implementados no período entre 1996 e 2000. Estes projectos, considerados de inovação educativa, têm sido objecto de estudo de diferentes trabalhos de investigação. De entre estes, salienta-se os estudos encomendados pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) a investigadores de instituições do ensino superior de diferentes regiões do país com quem o IIE estabeleceu protocolos de colaboração.

Santos (2000) referia que:

Esta investigação (. . .) não visa ser avaliadora, judicativa, sancionadora. Visa, sim, problematizar, desencadear buscas, tacteamentos e experimentações; e produzir conhecimento capaz de ajudar à tomada de decisões mais fundamentadas e coerentes, mais apropriadas ao contexto e mais úteis aos actores e aos destinatários da intervenção. (p.9)

Dito por outras palavras, o grande propósito dos estudos realizados não era avaliar resultados, mas antes conhecer e compreender os vários aspectos do desenvolvimento e implementação dos TEIP em curso (Santos, 2000).

A investigação consistiu na encomenda de seis estudos de caso em diferentes regiões do país, incidindo sobre diferentes dimensões dos TEIP.

A análise aqui apresentada resultou das leituras dos textos redigidos e apresentados pelos autores dos estudos, a partir dos relatórios de investigação por eles produzidos.

Procedimentos avaliativos

Tratando-se de estudos de caso deu-se prioridade à metodologia qualitativa, recorrendo-se, preferencialmente, à entrevista, observação directa participante (ou não) e análise documental. Não obstante, também se utilizou a metodologia quantitativa através da aplicação e tratamento estatístico de questionários. Uma das preocupações dos autores dos estudos pareceu residir na necessidade de garantir validade interna às suas investigações, recorrendo para tal à triangulação de dados, de fontes e de métodos.

A preferência dada à metodologia do estudo de caso justifica-se pelo facto de caracterizar-se pela “imersão” dos avaliadores/investigadores nos contextos em estudo, permitindo uma análise em profundidade das acções que aí ocorrem, das decisões que se tomam e das razões que as sustentam. Pelo facto dos estudos de caso lidarem com realidades singulares (neste caso em concreto são as organizações educativas) não se espera obter conhecimentos generalizáveis, dos quais resultem formulações de leis gerais de aplicação universal. Em termos de propósitos avaliativos ressaltam as intenções de conhecer as realidades para compreender em detalhe as relações que se podem estabelecer entre diferentes unidades singulares e as respectivas estruturas sociais, podendo vir a estabelecer-se eventuais analogias.

Denotou-se um carácter essencialmente formativo da avaliação praticada, incidindo sobre os processos. Contudo, registaram-se, em alguns casos, avaliações de carácter mais sumativo, designadamente, na evolução dos resultados de avaliação dos alunos. Todavia, essa abordagem de carácter mais sumativa, também pode, e deve, ser interpretada com cariz formativo pois os constrangimentos apresentados devem servir para mobilizar os docentes para uma melhoria das suas práticas lectivas, como adiante se constata, na reflexão que se apresenta a propósito dos referidos estudos.

A participação dos *stakeholders* aconteceu em todos os estudos (a própria metodologia escolhida assim o determinava), embora se tenha dado mais “voz” aos elementos ligados à gestão e direcção das escolas, aos docentes com funções de coordenação (aos mais variados níveis) e, em alguns casos, a alguns docentes.

Igualmente importante seria ter a “voz” dos alunos, dos encarregados de educação, dos outros recursos humanos intervenientes nos TEIP (animadores, psicólogos) e dos elementos representantes da comunidade exterior às escolas com quem se estabeleceram parcerias.

Desenvolvimento dos estudos

1. O trabalho de investigação realizado por Bettencourt e Sousa (2000) abrangeu dois TEIP do distrito de Setúbal, procurando as investigadoras saber: (a) de que modo as práticas educativas desenvolvidas nos TEIP e as atitudes dos professores traduziam preocupações de integração escolar dos alunos e de adaptação da escola às diferentes culturas presentes; (b) em que medida os TEIP proporcionaram o funcionamento de dispositivos pedagógicos e organizativos de promoção à integração dos alunos; (c) qual a importância e eficácia dada pelos professores aos dispositivos de apoio, à coordenação vertical das escolas, à articulação dos parceiros e ao funcionamento das parcerias; (d) qual o nível de adesão dos professores a um projecto que era de todos, com objectivos comuns.

Da análise da informação recolhida (pelos métodos de entrevista, de questionário e de participação em reuniões de coordenação) concluiu-se que, apesar do clima favorável à mudança e à inovação existente nas diversas escolas visitadas, ao nível da motivação e do empenhamento, não significava que estivessem garantidas as condições suficientes para cumprir os objectivos dos TEIP, no que respeitava à plena integração escolar dos alunos. O mesmo se verificava em termos de práticas educativas, ao nível da sala de aula. Da interpretação dos dados recolhidos as autoras referiram que:

Alguns professores entrevistados referem práticas de diferenciação pedagógica sobretudo ao nível do primeiro ciclo do ensino básico. No entanto, as práticas de integração surgem objectivadas nos dois TEIP estudados, em actividades de complemento curricular sob a forma de apoio pedagógico acrescido, os chamados APA a nível de disciplinas, e de projectos específicos que, numa perspectiva de transdisciplinaridade, se orientam para o desenvolvimento de técnicas de estudo, métodos de trabalho e o desenvolvimento de capacidades de

comunicação, - o domínio da Língua Portuguesa. (Bettencourt & Sousa, 2000, p.24)

Segundo as autoras, as intenções, processos e meios dos projectos TEIP deviam ser perspectivados num quadro pedagógico caracterizado por aquilo que é conhecido ser a pedagogia diferenciada porque “trabalha” segundo as diferenças existentes nos alunos a vários níveis: conhecimentos; perfis pedagógicos; ritmos de aprendizagem; culturas; interesses. A diferenciação dos itinerários de aprendizagem era, assim, para as autoras, vista como uma estratégia facilitadora da integração escolar, procurando uma aproximação entre a cultura da escola e a dos alunos. Nos contextos analisados continuava a prevalecer a necessidade de transmissão de conhecimentos (dar a matéria para o aluno compreender) em detrimento da diversificação pedagógica.

Em relação à articulação vertical das escolas implicadas nos projectos TEIP, estreitando as ligações entre a escola e o meio, parecia existir maior facilidade na concretização das iniciativas propostas.

Um dos aspectos evidenciados como obstáculo aos processos de mudança e de inovação era a falta de acompanhamento dos professores, por parte das equipas de pilotagem dos TEIP e um défice de formação específica para a inovação, sendo imprescindível que usufríssem de: “ (. . .) apoio ao desenvolvimento de práticas inovadoras; reflexão sobre essas práticas; estudo; produção de saber” (Bettencourt & Sousa, 2000, p.42).

Por fim, um dos aspectos referidos como positivos, prendia-se com a estabilização de professores, proporcionada pelo TEIP, e a alocação de pessoal para o desempenho de funções educativas e de apoio à integração dos alunos, como as assistentes sociais e os psicólogos. Estes técnicos constituíram uma mais-valia na articulação entre as escolas, através de projectos inter-culturais e de ligação ao mundo do trabalho.

2. O segundo estudo da autoria de Fernandes e Gonçalves (2000), decorreu ao longo do ano de 1996/1997 e envolveu os quatro TEIP da região do Algarve. Os objectivos do estudo recaíram sobre o processo e formas de articulação desenvolvidas

entre os vários ciclos educativos, com destaque para as mudanças concretizadas nas dimensões organizacional e curricular, com vista à promoção do sucesso escolar e educativo.

Em termos de metodologia salienta-se o facto dos dados terem sido recolhidos em dois momentos distintos. O primeiro momento aconteceu no lançamento dos TEIP, através da análise de documentos e entrevistas realizadas junto dos directores dos estabelecimentos educativos dos TEIP em estudo. O segundo momento foi um ano mais tarde, recorrendo-se: (a) às entrevistas aos referidos directores de estabelecimentos educativos e ao representante do Conselho Pedagógico de cada um dos Territórios; (b) aos Projectos Educativos revistos (versões que integravam as alterações que foram introduzidas, decorrido um ano de implementação do projecto); (c) aos relatórios de desenvolvimento elaborados pela Direcção Regional de Educação do Algarve e pelo Núcleo de Faro do Instituto de Inovação Educacional.

Com a metodologia de recolha de dados utilizada foi possível analisar a evolução dos resultados dos alunos e as mudanças ocorridas no campo organizativo e curricular. Os autores sistematizaram as conclusões em dois planos: (a) o dos resultados da criação dos quatro TEIP, pelo confronto dos objectivos do Projecto e as mudanças ocorridas; (b) o do processo de criação e desenvolvimento dos TEIP, destacando, por um lado, as formas e níveis de participação e colaboração dos diferentes actores sociais envolvidos e, por outro lado, os obstáculos que se colocavam ao desenvolvimento desta medida de inovação educacional.

No respeitante aos resultados dos alunos, em termos de sucesso escolar e educativo, os objectivos que se colocaram como prioritários no momento da criação dos TEIP, designadamente, o combate à exclusão social e a integração sócio-educativa dos alunos, pareciam estar parcialmente atingidos. Ao longo do ano encontraram-se “respostas positivas para as carências mais básicas, como a alimentação, a ocupação dos tempos livres e o apoio social e educativo especializado aos alunos” (Fernandes & Gonçalves, 2000, p. 73).

Segundo as autoras, houve resultados positivos ao nível da diminuição do absentismo, do abandono escolar e do número de casos por problemas comportamentais. Da análise das autoras, o sucesso escolar registou algumas melhorias

em algumas escolas, parecendo associado a um maior investimento em apoio pedagógico e subsídios atribuídos. Mas tal não aconteceu em muitas das escolas dos TEIP estudados, onde se verificou um agravamento das situações de retenção e não a sua melhoria. As razões justificativas podiam passar pelo contextos de extremas dificuldades sócio-económicas onde se implantaram os TEIP, tempo de vida do Projecto, processo como foi lançado e implementado esta medida educativa e a necessidade de dar acompanhamento formativo a todos os que a tinham de desenvolver, salientando-se a necessidade de mudanças ao nível da sala de aula.

No respeitante à articulação entre ciclos, perspectivada como“(. . .) uma continuidade entre eles, diminuindo ou eliminando, se possível, os obstáculos que existem no percurso escolar das crianças, na transição entre eles” (Fernandes & Gonçalves, 2000, p.74) concluiu-se que na dimensão curricular as mudanças verificadas estavam muito aquém do que se pretendia, em termos da integração e continuidade dos ciclos educativos. As autoras constataram que a articulação aconteceu como uma forma de apoio ao desenvolvimento de certas áreas curriculares, ou sob a forma de projectos laterais, ou seja, fora das aprendizagens nucleares do currículo, não fazendo parte “do todo” que deve ser o percurso escolar dos alunos.

Em relação à dimensão organizacional verificaram-se mais progressos do que na dimensão curricular, tanto ao nível da gestão dos recursos materiais, como na gestão dos recursos humanos. Contudo, alguns problemas persistiam e que se prendiam com o afastamento físico entre as escolas, os horários e algumas diferenças organizativas e funcionais que existiam entre os vários ciclos.

3. O terceiro estudo ocorreu no TEIP do Esteiro quando se desenrolava o quarto ano de implementação dos Projectos TEIP. Contudo, o ano lectivo de referência para o estudo foi o de 1997/1998, tendo os autores justificado a escolha por “(. . .) uma questão de rigor, mas também de economia de esforço” (Costa, Sousa & Neto-Mendes, 2000, p. 85).

O objectivo deste estudo foi analisar as diferentes modalidades de organização e acção, formais e informais, particularmente as que se relacionavam com os órgãos de gestão pedagógica intermédia, no tocante à promoção da igualdade no acesso e no

sucesso educativos dos alunos em geral e em particular daqueles em risco de exclusão (social e escolar).

Para os autores, os órgãos de gestão intermédia englobavam:

Todos os órgãos da escola responsáveis pela gestão pedagógica (conselho pedagógico), pela tutoria dos alunos, pela coordenação pedagógica dos professores da turma e relações com as famílias (director de turma), pela coordenação curricular dos professores da área ou especialidade (delegado de grupo), pela coordenação dos apoios educativos e da área -escola, entre outras. (Costa, Sousa & Neto-Mendes, 2000, pp 84- 85)

À semelhança dos estudos anteriores, também este é um estudo de caso, seguindo uma abordagem descritivo-interpretativa das realidades sociais e escolares observadas, com especial enfoque naquelas que envolviam a actuação dos chamados gestores pedagógicos intermédios. Os autores privilegiaram o uso das seguintes técnicas: conversa informal; entrevista; análise documental; questionário; observação directa não participante.

No quadro seguinte apresenta-se uma síntese dos procedimentos metodológicos que foram aplicados ao longo do estudo, permitindo visualizar as suas diferentes fases processuais e procedimentais.

Tabela 4

Síntese dos procedimentos metodológicos

Fases/objectivos/amostra	Instrumentos	Localização no tempo
Levantamento da situação junto da Comissão Instaladora, equipa de pilotagem e outros docentes	Observação de reunião; Entrevista; Conversa informal	Abril/1997 Dezembro/1997 Durante todo o estudo
Análise dos vários documentos do TEIP relativos à sua organização e actividades	Análise documental	Durante todo o estudo
Análise da percepção de alguns gestores pedagógicos intermédios sobre o seu papel no TEIP	Entrevista semi-estruturada	Abril/Maio/1998
Levantamento de dados sobre o papel dos órgãos de gestão intermédia junto de todos os professores	Questionário	Maio-Junho/1998
Análise da percepção da Comissão Instaladora sobre o papel dos órgãos de gestão intermédia na construção do TEIP	Entrevista semi-estruturada	Setembro/1998

Nota. Adaptado de Costa, Sousa e Neto-Mendes (2000). *Gestão Pedagógica e lideranças intermédias*. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Territórios educativos de intervenção prioritária*, p.83. Lisboa: Ministério da Educação

O ponto de partida dos autores foi fazer a caracterização do TEIP do Esteiro relativamente aos objectivos:

1. Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens e do sucesso dos alunos;
2. Articulação e integração entre os diversos ciclos de ensino;
3. Criação de condições que favoreçam a ligação à comunidade.

As conclusões apresentadas revelam algumas semelhanças com as de outros TEIPs estudados. Assim, no âmbito da melhoria do ambiente educativo os autores detiveram-se na promoção do sucesso escolar, por ser um objectivo “de tradução e aferição mais fáceis” (Costa, Sousa & Neto-Mendes, 2000, p. 90). Os resultados apresentados evidenciavam que a promoção do regresso à escola de muitos alunos (auto) excluídos, através de estratégias variadas, mas incidindo na acção social escolar, podia ser uma tarefa relativamente fácil. Outra coisa era alterar a oferta escolar, ou seja, a forma de organizar o ensino, as culturas dominantes, estando conscientes de que os

constrangimentos políticos, sociais e económicos eram condicionadores do rumo que os processos de inovação podiam ter no interior das escolas.

O outro objectivo, a articulação entre ciclos deparava-se com os mesmos obstáculos: entre o 2º e 3º ciclos as situações eram mais fáceis, o mesmo já não acontecia com o 1º ciclo e o Pré-Escolar. Factores como a tradição, cultura dos professores, valores enraizados durante décadas, não se mudam em dois ou três anos.

A par e passo do défice organizacional verificava-se o da articulação curricular entre ciclos. Da análise dos dados concluiu-se que essa articulação apenas se fazia sentir, e de forma tímida, nos momentos de transição de ciclo, ou em situações de organização conjunta de actividades diversificadas de complemento curricular.

Na ligação à comunidade também não havia grandes alterações, comparativamente com os outros casos estudados. Não sendo uma prioridade dos responsáveis do TEIP, cingiram-se ao trivial binómio alunos-pais, com a justificação de que era necessário aproximá-los da escola. No âmbito de medidas que visavam a ligação escola-vida activa, este TEIP lançara, no ano de 1998/1999, a experiência pedagógica denominada “9º ano+1”, em que se conjugava um desenho curricular específico, a desenvolver na escola, com uma ligação (facultativa) ao mundo laboral, sob a forma de estágio em empresas.

Centre-se agora a atenção na análise da actuação dos gestores pedagógicos intermédios. Tendo em conta as características inerentes ao próprio TEIP, enquanto projecto que assenta numa forma de integração da comunidade educativa e de associação de várias escolas, é defensável que aqueles actores (os gestores das estruturas de liderança intermédias), tenham um papel activo de ligação entre os vários elementos da comunidade educativa. A investigação foi desenvolvida em torno de quatro eixos centrais, a saber: (a) critérios de selecção/atribuição do cargo; (b) acção concreta e dificuldades; (c) perfil da actuação; coordenador ou líder; contributos para a construção do TEIP.

Mais importante do que conhecer quais os actores que, no TEIP do Esteiro, se destacavam pela preponderância e relevância nas acções que desenvolviam e nos contributos dados para a consecução dos objectivos do TEIP, é ter a consciência de que todos eles (anteriormente referidos) têm “(. . .) um papel decisivo e insubstituível no

desenvolvimento organizacional das escolas, de modo particular em contextos dotados de alguma margem de flexibilidade e autonomia organizacional, como é o caso de um TEIP” (Costa, Sousa & Neto-Mendes, 2000, p. 102).

4. O estudo de caso levado a cabo por Sarmento, Parente, Matos e Silva (2000) tinha como objectivos analisar as dimensões organizacionais e administrativas dos TEIP. Os casos escolhidos correspondiam a dois TEIP da Região Norte com características bem distintas: um situava-se numa zona periférica de uma grande cidade, sendo considerado um caso de sucesso entre os TEIP; o segundo situava-se numa zona urbana de bairros populares, tendo demonstrado dificuldades desde o seu início. A recolha de dados abrangeu os anos de 1996/1997 e 1997/1998, justificada por duas razões: “(a) captar a acção no seu curso concreto, tanto quanto as justificações para as decisões produzidas pelos actores, antes, durante e depois dos acontecimentos; (b) estabelecer a triangulação de dados, de fontes e de métodos, como forma de garantir a validade interna” (Sarmento, Parente, Matos & Silva, 2000, p.119). Ao longo do estudo recorreu-se a observações sistemáticas das realidades organizacionais dos TEIP, efectuaram-se entrevistas formais semi-estruturadas aos vários actores educativos dos órgãos de decisão dos TEIP. Contudo, o texto analisado de suporte a esta síntese apenas se reportava às entrevistas, com o intuito de evidenciar as perspectivas dos próprios actores intervenientes, sobre a edificação dos TEIP.

Neste estudo foram identificadas três dimensões organizacionais a partir da formação dos TEIP designadamente: a edificação de novas realidades organizacionais; a renovação do mandato político das escolas; e a natureza das relações entre os territórios e o Estado. Para os autores, a articulação estabelecida entre as referidas dimensões, porque resulta de um jogo de poderes entre quem legisla e quem executa, pela complexidade das novas interacções e, também, pela indefinição do papel que cabia aos TEIP, podia traduzir-se em incertezas e ser geradora de situações dilemáticas.

Concebidos como sistemas de acção educativa concreta, o estudo problematiza a própria definição de TEIP, uma vez que, no entender dos autores, não podia ser vista como uma organização, nem como um conjunto de organizações porque são integrados por escolas, mas também por outras estruturas formais e não formais da comunidade.

Estes dois estudos de caso demonstraram a importância do cruzamento das práticas educativas com a comunidade, assentes no princípio de paridade de poderes atribuídos tanto às escolas, como aos parceiros da comunidade, tendo como objectivo a construção de um projecto educativo local. No primeiro TEIP, o projecto educativo foi construído a partir de sugestões apresentadas pela população, sendo um contexto marcado por fortes tradições associativas e de vida comunitária. O segundo caso, inserido num contexto sócio-económico e cultural problemático, não conseguiu vencer o desafio que lhe foi lançado, espelhando “as insuficiências de uma política que contradiz as suas intenções expressas ao não fazer convergir para o plano de acção os meios de suporte e o acompanhamento indispensáveis” (Sarmento, Parente, Matos & Silva, 2000, p.133).

Na opinião dos autores, o sucesso da intervenção prioritária dependia das interacções que se estabeleciam entre os actores locais e os serviços públicos, tendo em vista a promoção de uma educação para a inclusão.

5. O estudo de caso desenvolvido por Canário, Alves e Rolo (2000), abrangeu três TEIP da periferia urbana da Grande Lisboa, tendo decorrido nos anos de 1997/1998. Tratou-se de um estudo cujo projecto inicial se centrava numa abordagem comparativa, mas que extravasou para âmbitos mais alargados, pelo confronto com informação recolhida noutros projectos a nível nacional. Como técnicas utilizadas salientam-se as entrevistas e a análise documental (literatura normativa e avaliativa, produzida pela administração e os relatórios monográficos, respeitantes ao primeiro ano de funcionamento dos TEIP, da autoria do IIE), com a finalidade, segundo os autores, da triangulação de dados (Canário et al., 2001).

A criação dos TEIP foi legislada como uma iniciativa de política educativa destinada a combater o insucesso e promover uma educação para a inclusão. Porém, segundo os autores, verificava-se uma sobreposição de finalidades entre a “igualdade de oportunidades” expressa no documento normativo da criação dos TEIP (Despacho Normativo nº 147-B/ME/96) com a da “luta contra a exclusão”, presente no documento divulgado à imprensa, no início de 1997, destinado à promoção dos TEIP. Esta ambiguidade e contradição explicavam-se, de acordo com os autores, pelas vertentes da modernização e da democratização em que se inseriam. As lógicas contraditórias que as caracterizavam davam destaque à primazia de critérios economicistas para a

modernização e critérios de justiça social (a igualdade de oportunidades) para a democratização.

Apesar de denunciarem aquilo que consideravam ser uma incoerência ao nível de política educativa responsável pela criação dos TEIP, reconheciam que o seu aparecimento acabou por dar maior visibilidade e divulgação a práticas e dinâmicas “remetidas ao desconhecimento e a uma certa marginalidade” (Canário et al., 2001, p.144). Neste sentido, realçavam-se as iniciativas que diziam respeito a processos de construção da autonomia, suportadas por projectos que privilegiavam a participação de diferentes parceiros locais (acções promotoras do associativismo); a crescente interacção entre estabelecimentos de ensino de diferentes ciclos de ensino; o desenvolvimento de actividades de animação educativa, no âmbito desportivo, cultural e do lazer. De acordo com os autores, a proliferação das actividades de animação educativa constituíam um “factor de arranque e consolidação de iniciativas que favoreciam a acção concertada e o estabelecimento de parcerias entre diversas instituições locais” (p.145).

No estudo foram, ainda, identificados quatro pontos críticos que correspondiam a constrangimentos ao processo de criação e desenvolvimento dos TEIP, a saber:

- Definição das fronteiras dos TEIP e parceiros que os constituem;
- Capacidade estratégica para, diagnosticar uma situação, definir uma problemática e proceder ao planeamento da intervenção;
- Capacidade para introduzir inovação na forma escolar, evitando reproduzir medidas que representam “mais do mesmo”;
- Introdução de processos de regulação aos diferentes níveis da administração (central, regional e local), bem como a sua articulação.

6. Por último surge o estudo de Stoer e Rodrigues (2000), com o enfoque na análise do contributo das parcerias.

Escolheram-se duas experiências na Zona Norte: uma em contexto urbano (no Concelho do Porto) e outra em contexto rural (no Concelho de Baião). As técnicas de

recolha de dados privilegiadas foram a observação e participação em actividades e entrevistas a parceiros e agentes a nível local.

Os objectivos definidos para este estudo incidiam na análise das condições, processos e efeitos da construção de parcerias educativas, como forma de aceder à compreensão de lógicas e mecanismos promotores do acesso e sucesso escolares, com especial ênfase para as situações de risco ou processos de exclusão social e escolar.

Stoer e Rodrigues (2000) defendem a consolidação de parcerias entre a escola e a comunidade por considerarem que essas parcerias podem constituir-se como um “dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente” (Stoer & Rodrigues, 2000, p.171).

A consagração dos TEIP comporta um propósito incontornável de valorização do “local” e do seu papel na concepção e implementação de políticas educativas. Tal como os autores referiam, o Despacho Normativo 147-B/ME/96 propunha medidas que podiam enquadrar-se numa política educativa “feita à medida”, ou seja, a construção de parcerias sustentada nas identidades locais. A comunidade era, assim, chamada a partilhar responsabilidades, através da participação dos representantes locais, instituições e organizações.

Das experiências vividas ao longo dos dois anos de realização do estudo, os autores puderam confirmar que os TEIP apresentavam um potencial enorme para a optimização de meios humanos e materiais, com vista à construção de uma intervenção educativa integrada. As parcerias eram estratégias de acção colectiva e tinham de ser encaradas como meios de resposta ao problema da exclusão social que estava na esfera dos problemas prioritários a que os TEIP deviam dar resposta. No entanto, segundo os autores, “este potencial está longe de ser concretizado” (Stoer & Rodrigues, 2000, p. 181). O cariz remediativo e emergencial que se verificava na maioria das parcerias limitavam o espaço de construção de soluções viradas para o futuro. Por outro lado, os autores reconheciam que a medida política, que criou os TEIP, atribuía um papel central à escola no processo de combate ao insucesso e abandono escolares e a necessidade de articular com a vida activa. Estes eram problemas que requeriam intervenções mais

amplas, exigindo tomadas de posição ao nível político que garantissem a afectação dos recursos adequados.

Os autores concluíram que, no quadro legislativo dos TEIP, as parcerias abrangiam um espectro vasto de funções em vertentes muito diferentes, tais como: descentralização, reforço da participação, captação e gestão de recursos, resolução de problemas sociais, animação de dinâmicas locais. Contudo, verificava-se uma real “desproporção entre a expectativa legislativa face ao trabalho dos TEIP e a garantia de condições efectivas para o seu bom desempenho” (Stoer & Fernandes, 2000, p. 192). Importava definir prioridades de actuação e garantir a exequibilidade das medidas a tomar, sob pena das parcerias perderem o seu potencial e florescer o descrédito face à mudança que os TEIP preconizavam.

Síntese dos estudos

Uma reflexão sobre os casos empíricos apresentados permite concluir da importância de investigar a acção no seu contexto, procurando decifrar os sentidos que norteiam essas acções e as conexões que se estabelecem entre as várias estruturas envolvidas. E isso só se pode levar a cabo através de:

Uma abordagem compreensiva dos processos e lógicas de acção dos actores, no terreno (alunos, professores, famílias), e não uma avaliação da eficácia das medidas de política educativa. Implica, porém romper com uma abordagem que pressupõe a observação e medição de efeitos, a partir de uma perspectiva positivista de relação linear de causa-efeito (. . .). Significa isto partir da acção e da experiência dos actores sociais para a compreensão das dinâmicas globais a nível social. (Canário et al., p. 167)

Por outro lado, as experiências apresentadas deram a conhecer algumas das realidades que enquadraram os TEIP de primeira geração, as dificuldades sentidas pelos seus actores, no terreno, para a implementação desta medida educativa, as ambiguidades e contradições resultantes da clivagem entre “quem legisla” e “quem executa”. Mas

também se constatou a abertura à mudança e a vontade de inovar para se poder melhorar.

Os ensinamentos destas experiências não pertencem ao passado. Mais do que serem actuais, são fundamentais para compreender o presente e ajudar a preparar e a melhorar o futuro. Essa é uma das finalidades da avaliação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza descritiva e interpretativa, tendo-se procedido à análise de situações reais, a partir das quais se procuraram reconstituir experiências e acontecimentos, apreendendo-se os sentidos que os diferentes actores deram às suas práticas. Assume-se a natureza qualitativa do estudo por estar assente, em primeiro lugar, na percepção e compreensão humana (Stake, 2010). Pretende-se com isto dizer que a abordagem avaliativa, em foco neste trabalho, foi orientada para a descrição detalhada de aspectos específicos do projecto TEIP, para compreender e conhecer os processos do seu funcionamento. De acordo com Shadish, Cook e Leviton (1991), espera-se que uma avaliação deste género seja socialmente útil e contribua para a melhoria do funcionamento do referido projecto, no contexto educativo do Agrupamento de Escolas em que se integra.

Antes de apresentar a metodologia utilizada neste estudo, considerou-se pertinente fazer uma curta caracterização da metodologia qualitativa, evidenciando os aspectos estruturantes que a têm feito ganhar lugar na investigação, nomeadamente na área das chamadas ciências sociais.

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma crescente influência dos métodos qualitativos no estudo das questões educacionais. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. (p.11)

A abordagem qualitativa prima por um conjunto de características específicas. Patton (1980) define-a como sendo holística, indutiva e naturalista. De acordo com o autor, ser holística significa que o investigador se esforça por compreender os fenómenos e as situações como um todo, assumindo que “o todo é maior do que a soma

das suas partes” (p.41). O lado indutivo prende-se com o *design* da própria investigação: o investigador parte de observações do mundo empírico em estudo, fazendo emergir importantes dimensões ou categorias de análise que permitem compreender os modelos de organização da realidade que é objecto de estudo. Verifica-se, assim, um contraste relativamente à abordagem experimental, hipotético - dedutiva, que assenta na especificação de variáveis e na formulação de hipóteses, antes da recolha de dados. Para o referido autor, uma investigação diz-se naturalista quando o investigador não procura manipular o contexto da investigação. Antes pelo contrário, busca a compreensão dos factos no seu contexto natural. Daqui se depreende que a investigação qualitativa requer um contacto directo do investigador com as pessoas e as situações a estudar, uma participação activa na vida dos meios observados, destacando-se a importância da sua proximidade relativamente às fontes de informação.

Tendo por base Patton (1990), os métodos qualitativos assentam em três modalidades de recolha de informação: entrevistas profundas (semi-estruturadas); observação directa e análise de documentos escritos.

O investigador é o principal instrumento da recolha de dados, não se preocupando com as questões da neutralidade e independência, enquanto observador. A validade e a fiabilidade da investigação estão nas suas mãos, isto é, dependem da sua sensibilidade, integridade e conhecimento. A grande finalidade é a compreensão dos problemas, partindo da investigação de comportamentos, atitudes ou até mesmo convicções. Pode assim afirmar-se que o investigador não tem preocupações com a generalização dos resultados (Fernandes, 1991).

De acordo com Stake (2010), a subjectividade deve ser vista “não como uma falha, algo a ser eliminado, mas sim como um elemento essencial à compreensão da actividade humana” (p.29). Ainda que, por vezes, essa compreensão possa resultar em incompreensão. Segundo o autor, “as incompreensões surgem porque nós, investigadores-intérpretes, não temos noção das nossas próprias falhas intelectuais; em parte, também, porque tratamos interpretações contraditórias como informações úteis” (p.29).

Na metodologia qualitativa, a questão da triangulação aparece como uma resposta dos investigadores à necessidade de conferir validade à informação recolhida.

Mertens (1998) faz referência à utilização de diferentes métodos, como a entrevista, a observação e a análise de documentos, a serem utilizados na recolha de informação, da mesma maneira que refere que as informações podem ser oriundas de diferentes fontes, fazendo-se uso do mesmo método. Contudo, outros autores não partilham desta noção de triangulação ao considerarem que, procurar a consistência através do cruzamento das fontes de informação, contradiz a noção da existência de múltiplas realidades resultantes de uma construção social, produto das interpretações individuais (e.g., Guba & Lincoln, 1989). Segundo os autores, a triangulação pode ser usada quando se trata de informação concreta, mas propõem o uso da verificação pelos próprios membros, nos outros tipos de informação. Importa salientar que para Stake (2010), a triangulação inclui a verificação pelos membros sendo definida como “perguntar à mulher que é citada se aquilo é o que ela disse. É mais do que ser cauteloso; é ter dúvidas se viu e ouviu bem e ir mais fundo na verificação”(p.123).

Mesmo existindo diferenças assinaláveis nas diferentes abordagens à investigação qualitativa, num aspecto os investigadores parecem estar de acordo: os objectivos do seu trabalho. O seu grande objectivo é compreender melhor o comportamento e experiência humanos. Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores:

Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (p.70)

Opções metodológicas

Apresentadas as razões da opção por um estudo desta natureza, explicitam-se, agora, os métodos utilizados, tanto ao nível da recolha de dados como do respectivo processo de análise, permitindo responder às questões de investigação enunciadas.

Antes de tudo, importa clarificar que o objecto deste trabalho foi distinto da intervenção da investigadora enquanto elemento das Equipas de Coordenação e Auto-Avaliação do projecto TEIP. Procurou-se adoptar uma posição que fosse o mais imparcial possível, assumindo-se que a subjectividade é uma das marcas da metodologia qualitativa.

Tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994), “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os dados subjectivos dos seus sujeitos” (p.67). Para estes autores, o investigador qualitativo confronta-se com o problema dos enviesamentos inerentes ao processo de interpretação dos dados. As suas opiniões e preconceitos podem surgir, mas são superficiais, ao contrário das descrições detalhadas dos acontecimentos, produzidas a partir da análise de dados empíricos recolhidos. O investigador deve reflectir acerca da sua subjectividade e dos seus efeitos nos dados, de modo a reconhecer e limitar os enviesamentos intrínsecos ao próprio observador.

Neste estudo, em particular, o facto de a investigadora desempenhar funções dentro do próprio projecto, constituiu um elemento facilitador na recolha dos dados fornecidos pelos participantes, já que o acesso à informação foi muito mais directo e sem quaisquer constrangimentos.

Importa agora fazer a apresentação dos métodos de recolha de dados utilizados. Pelo facto de ser um estudo desenvolvido no próprio contexto do projecto, privilegiaram-se os métodos que permitem reconstituir experiências para conhecer e interpretar factos e comportamentos. Deste modo, recorreu-se à observação directa (observação de aulas), entrevista e análise de documentos escritos.

Tratando-se de um estudo descritivo e interpretativo não bastava analisar registos escritos já existentes ou em construção, a partir dos quais se construíssem interpretações e se tirassem conclusões. Para Patton (1980), aquilo que é dito pelas pessoas constitui uma grande fonte de informação qualitativa. Não importa se foi obtida verbalmente, através de uma entrevista, análise de documentos escritos ou de um questionário de resposta-aberta. Contudo, há limitações relativamente à extensão daquilo que se pode aprender, a partir do discurso das pessoas. Para compreender, total e globalmente, as complexidades das situações em estudo, o melhor método é a

observação directa e, se possível, participante. Para o autor “o objectivo dos dados da observação é a descrição do contexto que foi observado; as actividades realizadas; os participantes; e o significado do contexto, das actividades e da participação para essas pessoas (. . .) permitindo saber o que aconteceu e como aconteceu” (p.124).

Participantes

Este estudo reporta ao primeiro ano de concretização do projecto TEIP, ano lectivo de 2009/2010. Realizaram-se doze entrevistas individuais, em Junho desse ano lectivo, envolvendo: (a) três docentes do 1º ciclo, titulares de turmas de alunos integrados em acções do projecto, no âmbito do apoio às aprendizagens; (b) duas docentes do 1º ciclo, ao abrigo do TEIP, responsáveis pelas acções de apoio às aprendizagens; (c) uma animadora cultural; (d) uma encarregada de educação de etnia cigana; (e) uma encarregada de educação, sem ser de etnia cigana; (f) uma aluna de etnia cigana; (g) a Directora do Agrupamento; (h) a Coordenadora do Projecto TEIP; e (i) a Coordenadora do GAAF do projecto TEIP. Realizou-se, ainda, em sala de aula, uma entrevista de grupo, a um conjunto de cinco alunos.

A escolha dos entrevistados obedeceu a critérios de “reputação”(Miles & Huberman, 1994), privilegiando-se, não o número de entrevistados mas o nível de conhecimento e envolvimento no projecto em causa, sendo os seus contributos indispensáveis para a compreensão dos fenómenos em análise. Os critérios que prevaleceram na selecção dos entrevistados foram: (a) participação activa no projecto TEIP; (b) representação de diferentes *stakeholders*, de modo a poder confrontar diferentes perspectivas; (c) aceitação para participar no estudo.

Recolha de Dados

Segundo Tuckman (1994), a entrevista é um dos processos mais directos para obter informação sobre um determinado fenómeno. Através da formulação de questões às pessoas que nele estão envolvidas, encontram-se respostas que devem reflectir as suas percepções e interesses. A realização de entrevistas a diferentes pessoas pressupõe que se encontrem diversas perspectivas e interesses a propósito do mesmo fenómeno, constituindo essa informação uma base para a sua interpretação.

A entrevista permite saber o que vai na mente do entrevistado. Patton (1980) refere que este método permite obter dados que não se conseguem através da

observação directa, uma vez que nem tudo é observável. Segundo o autor, os sentimentos, pensamentos e intenções não são observáveis. A entrevista “permite-nos entrar no mundo do outro e conhecer a sua perspectiva”(p.196).

Neste estudo, as entrevistas realizadas caracterizam-se por serem semi-estruturadas, ou seja, com perguntas de resposta aberta e sem uma ordem fixa para a sua colocação. A elaboração do guião (Anexos de C1 a C4) permitiu, à entrevistadora, a delimitação dos assuntos a abordar, ainda que tivesse liberdade para organizar as questões e orientar a conversação, tendo em conta os objectivos pré-determinados.

De acordo com Patton (1980), as perguntas abrangeram várias tipologias: (a) perguntas sobre experiências e comportamentos, com vista a obterem-se descrições de experiências, comportamentos, acções e actividades que teriam sido observáveis se o observador estivesse presente; (b) perguntas de opinião e valor destinadas a conhecer os objectivos, intenções, desejos e valores das pessoas; (c) perguntas de conhecimento que permitem saber o que o entrevistado considera como informação factual, no que respeita ao fenómeno em estudo.

As questões foram colocadas aos entrevistados numa linguagem clara e familiar, tendo a entrevistadora adoptado uma postura de neutralidade e distanciamento em relação ao conhecimento que o inquirido, e ela própria, pudessem ter do conteúdo da entrevista.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho das docentes. Cada participante foi entrevistada uma única vez, variando a duração das entrevistas entre os trinta e os sessenta minutos. Antes de se iniciar explicitou-se, a cada participante, o seu objectivo, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Procedeu-se à audio-gravação das entrevistas, com o consentimento prévio das participantes. Posteriormente foi feita a sua transcrição, na íntegra.

Realizou-se, ainda, uma entrevista a um grupo de cinco alunos integrados numa das acções do TEIP. A entrevista aconteceu no final de uma aula observada, sob a forma de uma conversa informal, sem a existência de qualquer guião. As questões foram surgindo, a partir do contexto imediato, segundo o decorrer natural dos acontecimentos.

Considerou-se indispensável observar o contexto de sala de aula, uma vez que um dos objectos da matriz deste estudo é o Apoio às Aprendizagens. Importava conhecer as interacções que se estabeleciam entre os participantes, o tipo de actividades desenvolvidas e as metodologias utilizadas, as reacções dos participantes e o seu grau de envolvimento, tendo como elementos de partida os diagnósticos traçados e os objectivos definidos para as referidas acções, no âmbito do projecto TEIP.

Recorreu-se à observação participante, por ser um método que privilegia a proximidade entre os diversos participantes (alunos e docentes) e a investigadora. A este propósito Patton (1990) evidencia que uma participação activa na vida daquilo que é observado significa, no mínimo, querer estar próximo das fontes de informação. Privilegia-se o contacto directo com as pessoas e as situações em estudo, de modo a compreender as realidades e os comportamentos humanos.

A forma como se processa a participação depende de vários factores entre eles a natureza, personalidade e valores do próprio observador (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo, sentiu-se a necessidade de estar integrado no contexto, desenvolvendo uma atitude colaborativa, junto das docentes e dos alunos, ajudando na concretização das tarefas. Porém, essa participação foi moderada, nunca perdendo de vista o objectivo do estudo, ou seja, procurou-se um equilíbrio entre a participação e a observação.

No que respeita à observação directa, a preferência recaiu sobre a observação de algumas aulas e ocorreu durante as duas primeiras semanas do mês de Junho de 2010. Neste âmbito foram seleccionadas quatro escolas do 1º ciclo. A razão dessa escolha prendeu-se com o facto de serem escolas onde se desenvolviam acções específicas do Projecto TEIP, focalizadas para o apoio às aprendizagens dos alunos. O facto de serem escolas que, simultaneamente, beneficiavam da intervenção de outros técnicos contratados no âmbito do Projecto TEIP, os animadores culturais, foi relevante na selecção efectuada. Desta forma, observar-se-ia, mais de perto, alguns dos contextos de intervenção daqueles técnicos. Por último, a disponibilidade mostrada pelas docentes titulares das turmas e pelas próprias docentes e técnicos do TEIP, para participarem neste estudo, não podia ser ignorada. Todos estes factores influíram na escolha dos ambientes de observação de aulas.

As escolas escolhidas distanciavam alguns quilómetros umas das outras. Das quatro escolas, uma situava-se na vila, sede de concelho, e as outras três estavam integradas em meios rurais. Na EB1 da vila a turma observada foi a “Turma Aberta”. Nas restantes EB1’s as aulas observadas incidiram sobre turmas integradas nas acções denominadas “Ano Zero” e “Apoio a Língua Portuguesa e Matemática”. As caracterizações das referidas acções serão apresentadas mais à frente, nas subsecções criadas para o efeito.

A observação de aulas efectuada acompanhou o horário de funcionamento das respectivas turmas, de modo a não criar qualquer constrangimento ao desenvolvimento das actividades lectivas. Por outro lado, facilitava o processo de integração da observadora, no contexto de sala de aula. Na Turma Aberta efectuaram-se duas observações, acompanhando-se o seu horário de funcionamento: das 8 às 13 horas. Às turmas A e B, da mesma escola, realizaram-se duas observações de aula em cada turma, em horários alternados. Um dia uma turma foi observada durante a manhã e a outra à tarde, tendo-se trocado, no dia seguinte. Na turma C realizaram-se duas observações: a primeira aconteceu no turno da tarde (das 14 às 15 horas) e a segunda, durante o horário completo (das 9 às 13 horas e das 14 às 15 horas). Na turma D realizou-se uma observação, durante o período da manhã, das 9 às 13 horas.

A recolha de dados através deste método traduziu-se no registo de notas de campo: relatos escritos daquilo que se viu, ouviu, experienciou e reflectiu no decorrer do processo de observação (Anexo N).

A análise de documentos foi parte integrante da recolha de dados. Para a compreensão da génese do Projecto TEIP foi necessário consultar documentos variados: (a) as actas e relatórios de reuniões de Assembleia de Agrupamento; (b) os Projectos Educativos do Agrupamento; (c) o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento; (d) o Projecto TEIP. Uma vez que este estudo coincidiu, em tempo real, com o período de tempo da concretização do primeiro ano do próprio TEIP, muita informação considerada relevante só foi possível ser recolhida, à medida que a própria monitorização do TEIP foi acontecendo.

Análise dos Dados

Os dados foram agrupados por categorias, técnica que Bogdan e Biklen (1994) definem como “um meio de classificar os dados descritivos que recolheu” (p.221), categorias essas estabelecidas de acordo com a matriz de avaliação e as questões de investigação do estudo.

Os registos das entrevistas (Anexo D) transcreveram-se na totalidade e posteriormente procedeu-se à respectiva análise de conteúdo, definindo-se tópicos-chave que foram sendo preenchidos com excertos das transcrições das entrevistas correspondentes. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas parciais, mas complementares que consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens, com o objectivo de, no final, se produzirem interpretações fundamentadas.

As notas de campo resultantes das observações das aulas, traduziram-se em relatos descritivos dos factos observados, acompanhados de algumas reflexões pessoais da observadora.

Huberman e Miles (1994) sugerem como técnica de redução e organização dos dados, a apresentação de matrizes. Esta proposta foi seguida, dada a necessidade de organizar, cruzar e categorizar dados provenientes de três fontes diferentes de informação: as entrevistas; a observação participante e a análise de documentos. A matriz de avaliação do estudo, foi desdobrada em matrizes individuais (Anexos de E a M), referentes a cada uma das dimensões do estudo. O seu preenchimento resultou da combinação dos dados agrupados e classificados das entrevistas, com os dados descritivos da observação participante, complementados com os dados obtidos a partir da análise de documentos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo faz-se a apresentação e discussão dos dados recolhidos tendo por base as questões e a matriz de avaliação elaboradas no âmbito do estudo.

Os objectos definidos, Apoio às Aprendizagens e Ambiente Educativo, referem-se a dois dos eixos de intervenção definidos no próprio projecto TEIP. Para cada um desses objectos estabeleceram-se dimensões que facilitassem a sua caracterização. Assim, para o objecto Apoio às Aprendizagens criaram-se as dimensões: (a) Modalidades de Apoio às Aprendizagens; (b) Papel dos Professores; (c) Papel das Organizações Pedagógicas da Escola; (d) Papel de Outros Intervenientes. Para o objecto Ambiente Educativo definiram-se as seguintes dimensões: (a) Relações com os alunos; (b) Relações com os Encarregados de Educação; (c) Natureza das Acções desenvolvidas.

Para a transformação dos dados recolhidos optou-se pela abordagem defendida por Wolcott (1994): (a) descrição; (b) análise; (c) interpretação. Estas três etapas correspondem àquilo que o autor considera “os três modos de fazer algo com os dados descritivos” (Wolcott, 1994, p.10). Na primeira fase, defende que os dados descritivos sejam tratados como factos, ou seja, devem “falar por eles próprios” (Wolcott, 1994, p.10). A segunda fase, a análise, construída a partir da descrição, visa identificar factores chave e relações entre eles. Por último, a interpretação, que tem por objectivo dar sentido àquilo que acontece, ou seja, procura-se a compreensão ou explicação dos factos, indo além do que pode ser conseguido através da análise. Seguindo esta abordagem, na primeira parte, procedeu-se à descrição dos fenómenos de interesse, recorrendo-se às notas de campo (observação directa); às intervenções dos próprios participantes durante as entrevistas e às informações obtidas através dos documentos consultados. Na segunda parte procedeu-se à análise dos dados e ao estabelecimento de relações entre eles. Na terceira parte procurou-se dar um sentido aos factos: compreender e interpretar as situações e os comportamentos analisados.

Esta estrutura de apresentação não significa que não haja interligação entre as diferentes partes. De acordo com Wolcott (1994), não há uma linha que defina, de

forma clara, onde termina a descrição e começa a análise ou onde esta se transforma em interpretação.

A opção metodológica seguida neste estudo tornou ilegítima qualquer pretensão de generalização dos resultados apresentados. A matriz construída e as categorias em análise são particulares, não podendo os resultados ser generalizáveis, pois dizem apenas respeito às pessoas e aos fenómenos que ocorreram num contexto localizado e particular. Contudo, espera-se que o conhecimento produzido, neste estudo, relativamente à compreensão do funcionamento de um projecto TEIP, contribua para compreender o que possa estar a ocorrer noutros TEIPs. Não se trata de generalizar, mas procurar transferir aquilo que se aprendeu, quando tal transferência possa fazer real sentido e tenha real significado no novo contexto (Stake, 2010).

Apoio às Aprendizagens

De modo a responder a dois dos grandes objectivos do TEIP, nomeadamente combater o insucesso escolar e prevenir o abandono, delinearam-se algumas acções destinadas à melhoria das aprendizagens dos alunos. Nas diferentes dimensões que compõem esta Secção descrevem-se, analisam-se e interpretam-se (a) as Modalidades de Apoio às Aprendizagens, (b) o Papel dos Professores, (c) o Papel das Organizações Pedagógicas da Escola e (d) o Papel de Outros Intervenientes.

Modalidades de Apoio às Aprendizagens

As acções apresentadas nesta secção foram seleccionadas para este estudo por envolverem o 1º ciclo do Ensino Básico, nível de escolaridade onde os problemas do insucesso escolar estavam mais expostos.

Turma Aberta

1.Organização/ Funcionamento

A Turma Aberta teve de ser uma resposta a tudo isto. (Docente da Turma Aberta)

A Turma Aberta integrava-se num conjunto de acções de Apoio às Aprendizagens, podendo caracterizar-se como uma modalidade diversificada de organização das Aprendizagens e dos grupos-turma. O seu objectivo era promover o sucesso escolar de um grupo de alunos do 2º ano de escolaridade, caracterizados por apresentarem grandes dificuldades de aprendizagem, designadamente nas áreas de

Matemática e Língua Portuguesa. As principais dificuldades diagnosticadas incidiam sobre: (a) expressão oral e escrita; (b) leitura; (c) compreensão oral e escrita; (d) autonomia.

A responsável por esta turma era uma docente do 1º ciclo, colocada a tempo inteiro para este efeito, no âmbito do Projecto TEIP. Em termos práticos, os alunos saíam, diariamente, das suas turmas de origem para este espaço alternativo, onde recebiam apoio pedagógico, dentro do horário estipulado.

No total, a turma era composta por doze alunos, seis dos quais de etnia cigana. As idades variavam entre os oito e os dez anos, tratando-se de alunos que, na sua maioria, já contavam com, pelo menos, uma retenção ao longo do seu percurso escolar.

Tendo em conta factores como a idade e o nível das dificuldades de aprendizagem demonstradas, formaram-se dois grupos de alunos, cada um com o seu horário: o 1º grupo funcionava das 8h às 10.30h e o 2º das 11h às 13h. “Estes horários têm a ver com os horários das próprias turmas”, tal como referiu a docente responsável. Segundo a mesma docente, os alunos apoiados eram provenientes de sete turmas diferentes. O 1º grupo era composto por sete alunos, todos matriculados no 2º ano. O outro grupo era formado por cinco alunos, oriundos de turmas do 3º e 4º anos, mas a trabalharem conteúdos do 2º ano.

2. Alunos e sua caracterização

*A professora, para estar com estes alunos, tem de largar o grupo turma.
(Docente da Turma Aberta)*

A selecção dos alunos para integrarem a Turma Aberta esteve a cargo das docentes titulares de turma, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem reveladas ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. Tal como foi referido por uma dessas docentes titulares “estes alunos, anteriormente, já tinham tido apoio socioeducativo. E foi com base nisso que foram transferidos para a Turma Aberta. São todos alunos com dificuldades de aprendizagem.”

Apesar de estarem matriculados em diferentes anos de escolaridade, encontravam-se todos a desenvolver competências do 1º ou 2º ano de escolaridade. De acordo com a docente responsável pela Turma Aberta, o grupo incluía alunos que

estavam matriculados no 2º ano, mas a trabalharem conteúdos do 1º; um aluno era proveniente de uma turma do 4º ano, mas encontrava-se “desfasado do resto da turma, uma vez que era o único a dar o 2º ano, enquanto a professora dava, aos outros, o 4º ano.” Havia ainda alunos matriculados no 3º ano, mas a aprenderem conteúdos do 1º e 2º anos. Tal como essa docente referiu “as turmas já são problemáticas com 25 alunos, mas a dar o 2º e 3º anos é um bocado complicado.”

Para além das dificuldades de aprendizagem, a docente da Turma Aberta considerava que as Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram igualmente um problema, já que “três alunos têm NEE e os restantes estão a aguardar SPO [Serviço de Psicologia e Orientação]: são de famílias desestruturadas e de etnia [cigana].” De facto, as problemáticas sociais e a desestruturação familiar eram comuns a muitas das crianças que frequentavam aquela sala: “(. . .) um foi abandonado pelo pai e outro pelo pai e pela mãe. Enfim, tenho dois que aparentam ser de famílias estruturadas.” A acrescentar a tudo isto, colocava-se ainda o problema da falta de assiduidade de alguns deles, especialmente em relação aos alunos de etnia cigana.

Heterogeneidade era a palavra adequada para caracterizar este grupo de alunos, em termos de desenvolvimento pessoal, capacidades e ritmos de aprendizagem. A própria docente o referiu: “tenho um grupo muito heterogéneo, o que dificulta muito o meu trabalho.” A falta de autonomia era um dos maiores problemas dos alunos, impedindo-os de se concentrarem e realizarem as respectivas tarefas. Este problema foi referido pelas várias docentes entrevistadas e testemunhado durante a observação de aulas, em cujo registo podia ler-se: “a falta de autonomia dos alunos, impedia-os de realizarem as tarefas distribuídas, sem o apoio da docente.” Pode mesmo dizer-se que esta era uma das razões pelas quais eles estavam ali. Segundo a docente da Turma Aberta “(. . .) havia meninos que estavam à parte, dentro das turmas, pois as professoras não conseguiam chegar a eles”, uma vez que precisavam de um apoio mais individualizado. Associado à falta de autonomia, revelavam défice de atenção e dificuldade em cumprirem regras, necessitando “(. . .) de um professor ali para realizarem as tarefas, ou seja, eles não fazem nada sem que o adulto esteja ao pé.” Este quadro ajuda bem a compreender o quão difícil era, para as docentes titulares, gerirem estes alunos num grupo-turma de vinte e cinco alunos. Tal como uma delas explicou, “o

facto de eles frequentarem a Turma Aberta libertou-me, um bocado mais, para o grupo turma, porque senão, nem os restantes alunos do grupo poderiam ter a minha atenção.”

A questão da heterogeneidade das turmas era uma realidade presente em todas as escolas e na maioria das turmas, factor condicionador do desempenho dos docentes e das aprendizagens dos alunos. Para atenuar este problema recorria-se a professoras de apoio socioeducativo que eram destacadas para o acompanhamento, dentro da sala de aula, dos alunos mais “fracos”. Contudo, a forma como este apoio era organizado e concretizado nem sempre era visto como uma mais valia para os alunos. Tal como uma docente titular referia “(. . .) se são alunos que estão a desenvolver conteúdos completamente diferentes, estar a dar este apoio dentro da sala de aula não é positivo.” A presença de duas professoras, na mesma sala, a trabalharem conteúdos diferentes com alunos diferentes “(. . .) não é positivo nem para a turma nem para estes alunos (. . .) e acabam por distrair-se todos, especialmente estes que revelam problemas de concentração.” Por vezes, alguns alunos dessas turmas ainda beneficiavam do apoio de uma docente do Ensino Especial, por serem alunos com NEE. Tratava-se de um apoio focalizado em alunos específicos, por apresentarem problemáticas específicas. Contudo, na realidade, o trabalho prático não se distinguia daquele que era proporcionado pela docente de apoio socioeducativo aos restantes alunos. Esta sobreposição de recursos não era desconhecida da Direcção e era mesmo apontado como um problema a ter de ser ultrapassado.

3. Actividades pedagógicas

Dou esse apoio, faço trabalhos diferenciados, o que os ajuda bastante. (Docente da Turma Aberta)

As actividades pedagógicas realizadas com os alunos podiam ser agrupadas em três categorias: (a) actividades teóricas, no âmbito das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, chamadas de “reforço curricular”, com recurso aos manuais das disciplinas e à realização de fichas de trabalho; (b) actividades práticas, associadas às expressões plásticas; (c) actividades com recurso às novas tecnologias informativas, nomeadamente a utilização do quadro interactivo e dos computadores.

Tratando-se de alunos que se encontravam desfasados, em termos de aprendizagens, do ano de escolaridade e do grupo-turma em que estavam matriculados, havia que “recuperá-los”, ajudando-os a adquirirem os conhecimentos “em atraso”.

Neste âmbito, a docente da Turma Aberta não tinha a tarefa facilitada, pois cada aluno encontrava-se num determinado nível de aprendizagem e tinha um ritmo de trabalho diferente. Tal como a professora referia, “uns iam numa letra, outros noutra.” Isto significava, na prática, que a professora tinha que se desdobrar numa diversidade de papéis e de funções pois, dentro do mesmo grupo, cada aluno tinha necessidades específicas diferentes dos outros. Assim sendo, também as tarefas propostas eram diferentes, mesmo quando trabalhavam a mesma área curricular.

Na prática, isto significava que cada aluno podia estar a realizar uma tarefa diferente, tendo a professora que dar atenção a todos, em simultâneo, quando eram alunos que necessitavam de um apoio, o mais individualizado possível. Tudo isto esteve patente durante a observação das aulas efectuada, tal como se ilustra no seguinte registo:

Dois alunos tinham de realizar uma ficha de avaliação de Estudo do Meio e, eles próprios, lembraram a docente desse facto; dois alunos tinham de realizar uma ficha de Matemática do seu manual de apoio; um aluno tinha de realizar a ficha de avaliação de Matemática, pois faltara à escola no dia anterior.

As fichas de avaliação a realizar pelos alunos, haviam sido previamente entregues à docente da Turma Aberta, por parte das docentes titulares das turmas em que os alunos estavam integrados. (Ribeiro, comunicação pessoal, Junho, 2010)

A par e passo das tarefas ditas de leitura, escrita e cálculo, a docente programava actividades alternativas muito do agrado dos alunos, como por exemplo, a realização de “trabalhos de mãos: fizemos os sólidos geométricos.” De acordo com a docente “eles ficam muito contentes. Só que sinto que eles têm pouca orientação. São actividades que acabam por dar muito mais trabalho.”

Na sala existia um quadro interactivo, sendo muito utilizado para a exploração dos conteúdos, algo que os alunos muito apreciavam por várias razões: primeiro porque

era novidade, pois era um recurso recente nas escolas; segundo porque era exclusivo deles, já que eram poucos alunos, situação que não acontecia no grupo turma de origem. O quadro interactivo “ajuda muito a consolidar a matéria”, referia a professora.

Para além disto, adoravam ir para o computador, tanto para “pesquisar” como para jogar. Normalmente, a docente libertava os últimos 15 minutos da aula para eles satisfazerem esse gosto. E eles gostavam, pois podiam “fazer coisas” que não faziam no grupo-turma. Tal como a docente explicava: “Eu faço pausas (. . .). Isso é muito positivo pois não os cansa e eles sentem-se muito motivados e felizes. E, por vezes, quando toca para irem para a sala deles, não querem.” Ali, depois do trabalho, podiam “brincar” um pouco, pois era um grupo pequeno e o ritmo de trabalho era diferente. E eles já o sabiam. O site era “O Sítio dos Miúdos”. Então, podiam escolher de entre as inúmeras propostas: canções, jogos, audição e leitura de histórias.

Um outro recurso humano que constituiu uma mais-valia para esta turma foi o animador cultural, com quem a docente fazia parceria para concretizar pequenos projectos na sala de aula. A articulação com os alunos da Turma Aberta foi acontecendo ao longo do ano, partindo, muitas vezes, da iniciativa do próprio animador. O reforço da auto-imagem e auto-confiança dos alunos eram o seu grande objectivo. Neste âmbito, o animador recorria a jogos de concentração. E os alunos gostavam, pois tinham ali alguém “com tempo só para eles”. Na sala podiam ver-se alguns dos trabalhos realizados com a ajuda do Animador e que as crianças faziam questão de mostrar. Tratava-se de trabalhos de expressão plástica relacionados com diferentes temáticas, como por exemplo, *O meu animal preferido*; *Eu sou...* promovendo a interacção entre os alunos.

4. Articulação pedagógica entre docentes

Tenho um dia por semana em que me reúno com todas. (Docente da Turma Aberta)

Normalmente, falávamos todos os dias, ou então, quando nos juntávamos para planear. (Docente titular de turma)

O trabalho de programação e preparação das actividades a desenvolver pela docente da Turma Aberta resultava de “alguma” articulação entre a docente da Turma Aberta e as docentes titulares das turmas dos alunos. “As professoras do 2º ano

juntavam-se à 2ª feira e ela juntava-se a nós”, de acordo com uma das professoras titulares. Aí, fazia-se o balanço do trabalho realizado durante a semana e programava-se para a semana seguinte. Tudo isto tendo em conta as dificuldades e os avanços dos alunos, em termos das aprendizagens. Segundo uma docente titular, que leccionava uma turma de 2º ano, “como os alunos estavam ao nível do 2º ano nós planeávamos e ela fazia o apoio individualizado com eles, a partir daquilo que eu estava a fazer com os restantes.”

A par e passo desta reunião semanal havia os contactos diários, mais informais, que ocorriam até durante o intervalo. Nesses momentos fazia-se o balanço do dia, podendo sugerir-se ajustamentos ao programado, em função dos resultados conseguidos pelos alunos.

No entanto, podiam distinguir-se duas formas de trabalho diferentes, variando consoante as docentes titulares das turmas de origem dos alunos: nuns casos a docente da Turma Aberta tinha completa autonomia para elaborar os materiais pedagógicos, a partir do que era definido nas reuniões de trabalho; nos outros casos, limitava-se a aplicar os materiais estipulados pelas colegas e que os alunos traziam para a Turma Aberta.

Esta dualidade de critérios verificava-se também nos momentos de avaliação dos alunos. Com algumas docentes, as do 2º ano de escolaridade, havia essa articulação. Tal como uma delas referia, “(. . .) nós dialogamos muito. É sempre com o parecer das duas. Comunicamos e vemos se concordamos.” No entanto, em relação às colegas das turmas do 3º ano essa articulação nunca se verificou.

Era patente que nem todas as docentes aceitavam de igual modo a presença da professora da Turma Aberta. Para a maioria delas era uma colega de trabalho e, como tal, interagiam com ela de igual para igual, confiando no seu trabalho e reconhecendo o seu esforço. Para outras (apenas uma ou duas professoras), apesar de ser bem-vinda, não estabeleciam com ela qualquer articulação, deixando bem claro que os alunos eram “seus” e que não necessitavam de opiniões, apenas de alguém que trabalhasse, cumprindo o que lhe era solicitado.

5. Balanço do trabalho desenvolvido

No global tenho estado a ter um bom resultado. Embora o rendimento deles seja lento, sempre é melhor do que dentro da turma. (Docente da Turma Aberta)

De acordo com as opiniões dos participantes entrevistados, nomeadamente as docentes, os próprios alunos e uma encarregada de educação, o balanço do trabalho realizado com a Turma Aberta foi positivo. Para a responsável pela turma a maior evolução aconteceu ao nível da auto-estima dos alunos. As crianças começaram a gostar de aprender e, acima de tudo, a quererem aprender. A sua pouca autonomia tornava-os vulneráveis no grupo turma, acabando por estarem à parte. Isso foi assumido pelas docentes titulares dessas turmas. Ali, era diferente. E eles “ganharam hábitos de trabalho, estratégias para começar a trabalhar.” O nível de motivação alcançado por estes alunos, ajudou a esbater, um pouco, as marcas negativas deixadas pelas dificuldades de aprendizagem. Tal como a docente da Turma Aberta evidenciou “foram quatro meses e meio de trabalho, apenas. E têm um grande período de adaptação.” O facto do grupo ter crianças pertencentes a etnias diferentes exigiu algum tempo para se concretizar uma aceitação e respeito mútuos. As diferenças entre eles estavam bem demarcadas, quer pessoal quer socialmente. A primeira grande prioridade foi o estabelecimento de uma boa relação entre todos: alunos e docente. E isso foi conseguido, tendo-se ali formado “uma família”. Tal como uma docente titular expressou: “Senti que ela teve bastante pulso neles e que conseguiu controlá-los e conciliar o respeito e a amizade.”

Em termos das aprendizagens também houve evolução. Contudo, os resultados não eram tão visíveis, por duas razões: a heterogeneidade de níveis de aprendizagem dentro do grupo dos alunos apoiados e a complexidade de problemas que os caracterizavam. Para a docente responsável, os alunos evoluíram, ainda que lentamente, na linguagem oral, escrita e na compreensão da leitura.

No final do ano lectivo seis alunos transitaram e cinco ficaram retidos. Contudo, alguns daqueles que transitaram não possuíam o nível de competências adequadas, acabando por beneficiar da idade (estes alunos já tinham tido uma ou mais retenções). Além disso, esperava-se que pudessem continuar a frequentar a Turma Aberta, no ano lectivo seguinte, facto evidenciado pela professora responsável pela turma e corroborado por uma encarregada de educação, ao referir que “aquilo é um trabalho de

continuação.” Na sua opinião era indispensável não só a continuidade dos alunos na Turma Aberta, como também a continuidade da professora, à frente da respectiva turma.

Ano Zero

1. Organização/ Funcionamento

Na prática diz-se que não tiveram Pré, ou seja, não frequentaram JI.

(Docente itinerante)

A acção denominada Ano Zero foi incluída no Projecto TEIP com o objectivo de apoiar alunos que chegavam ao 1º ciclo sem a frequência do Jardim de Infância. Deste modo, pretendia-se desenvolver as competências inerentes à educação Pré-Escolar, consideradas pré requisitos indispensáveis à entrada no 1º ciclo.

Esta acção desenvolveu-se numa EB1 do meio rural e, para tal, contava com uma docente do 1º ciclo, colocada no âmbito do Projecto TEIP. Os alunos eram acompanhados duas vezes por semana: à 2ª feira das 11h às 13h e das 14h às 15h; à 5ª feira das 11h às 13h e das 14h às 16h. O apoio acontecia na própria sala de aula, em parceria pedagógica com a docente titular da turma, dado não haver espaços alternativos para a sua realização. Na sala, os alunos agrupavam-se tendo em conta os respectivos níveis de aprendizagem.

2. Alunos e sua caracterização

A minha função enquanto docente do Ano Zero é desenvolver essas aptidões que deviam ter sido desenvolvidas na Pré. (Docente itinerante)

De acordo com a docente responsável pela acção, as crianças que não frequentaram a Educação Pré Escolar “não têm um desenvolvimento da motricidade, bem como do sistema cognitivo, que lhes permita fazer a iniciação às letras e à leitura.”

A EB1 destinatária desta acção situava-se em meio rural, a uma distância de 4 km da vila, sendo frequentada quase exclusivamente por população de etnia cigana. A escola tinha duas turmas a funcionarem em simultâneo. A turma B, destinatária da acção Ano Zero, tinha catorze alunos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. Porém, em termos práticos, nenhuns daqueles alunos apresentavam um nível de competências compatível com o ano em que estavam matriculados. Era nesta turma

que estavam integrados os cinco alunos a quem se destinava a acção Ano Zero. Eram todos de etnia cigana, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos: três alunos frequentavam o 1º ano, pela 1ª vez; uma aluna repetia o 1º ano, por ter tido grande falta de assiduidade e o outro aluno, embora matriculado no 2º ano, repetia o 1º ano, por não ter conseguido adquirir as competências daquele ano de escolaridade.

3. Actividades pedagógicas

A minha função enquanto docente do Ano Zero é desenvolver essas aptidões que deviam ter sido desenvolvidas na Pré. (Docente itinerante)

Segundo a docente responsável pela acção “trabalha-se mais à base de recortes, grafismos, histórias orientadas, recorrendo a ficheiros visuais, para que eles vão desenvolvendo a lateralidade e o raciocínio, indispensáveis para iniciar o reconhecimento das letras e dos números.”

Tratando-se de crianças com poucas vivências a nível social, utilizavam-se situações próximas do seu quotidiano para facilitar a apreensão de noções como o espaço e a quantidade. Um exemplo era a utilização de tampas de garrafa para fazer contagens. Para estímulo da leitura recorria-se à música e aos grafismos para a escrita, tendo em conta que o desenvolvimento da motricidade fina era outro dos objectivos destas actividades.

Nos alunos de etnia cigana a grande dificuldade era manter a motivação e o interesse pelas aprendizagens propostas, sabendo que a falta de assiduidade era um problema muito difícil de resolver. Esta instabilidade fazia com que os progressos, em termos das aprendizagens, fossem pouco visíveis.

4. Articulação pedagógica entre docentes

Desde o início do Projecto, trabalhei sempre em cooperação, com qualquer professora. (Docente itinerante)

Semanalmente, a docente responsável pelo Ano Zero reunia-se com as duas docentes daquela escola, uma vez que acompanhava as duas turmas (a Turma A estava integrada noutra acção do TEIP que será descrita posteriormente). Esse momento de encontro servia para programarem o trabalho a realizar durante a semana. Da cooperação entre as docentes resultava a planificação para a turma que depois era

devidamente adaptada pela docente do Ano Zero, de acordo com as características específicas dos alunos. Como este apoio só acontecia duas vezes por semana, na véspera da sua deslocação à escola, a docente contactava telefonicamente a titular de turma para combinar alguns aspectos da planificação, pois era normal procederem a acertos ou até alterações, em função das necessidades específicas dos alunos. Essa articulação foi considerada pelas docentes como algo muito vantajoso, facilitando o trabalho de ambas pois, tal como a responsável pelo Ano Zero referiu, “tinha de haver uma continuidade para não haver desfasamentos na sala de aula.”

5. Balanço do trabalho desenvolvido

Temos de saber jogar com as diferenças, ajudando-nos a dar aulas de forma mais enriquecedora e ajudando no sucesso educativo dentro da sala de aula.
(Docente do Ano Zero)

Os alunos referenciados para o Ano Zero, demonstraram, inicialmente, grandes dificuldades no desenvolvimento das competências do Pré Escolar, justificadas por vários factores: (1) o início do funcionamento do Projecto TEIP ter acontecido apenas no 2º período lectivo; (2) as dificuldades, dos alunos, na aceitação e cumprimento de regras de sala de aula e de convivência social; (3) a falta de vivências dos alunos, provocando uma desmotivação e desinteresse pelas actividades propostas; (4) a falta de assiduidade de alguns alunos, impedindo o avanço nas aprendizagens e desequilibrando todo o trabalho do grupo; (5) o apoio ser apenas bi-semanal.

Contudo, no final do ano lectivo, o balanço revelou-se positivo. Verificaram-se melhorias ao nível da expressão linguística dos alunos, três dos quais adquiriram as competências essenciais do Pré Escolar. Os comportamentos foram evoluindo e, no final do 3º período lectivo, os casos de mau comportamento já eram apenas pontuais. Essa evolução foi mais evidente no desenvolvimento de valores como a partilha; cooperação; entreaajuda. A grande heterogeneidade de níveis, dentro da mesma turma, “torna muito difícil o trabalho de planeamento, pois não é fácil arranjar estratégias onde todos estejam contemplados.” No entanto, tal como a responsável pelo Ano Zero referiu, “houve melhorias em termos de aprendizagens.”

A falta de um espaço próprio para o desenvolvimento deste apoio específico, condicionou muito o trabalho da docente do Ano Zero e o rendimento dos alunos, não favorecendo, em nada, a sua pouca motivação para as aprendizagens escolares.

Apoio a Língua Portuguesa e Matemática

1. Organização/Funcionamento

Como tinha o tempo repartido pelas diferentes escolas (. . .) considero que o horário era muito minimalista, em função do número de escolas apoiadas.

(Docente itinerante)

A acção de Apoio a Língua Portuguesa e Matemática visava apoiar e acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem a Língua Portuguesa e Matemática, em cinco escolas do meio rural, cujas distâncias à escola sede variavam entre os 4 e os 15 km. O apoio pedagógico abrangia alunos de oito turmas diferentes, a frequentarem diferentes anos de escolaridade. A responsável por esta acção era a docente do 1º ciclo, colocada no âmbito do projecto TEIP que, simultaneamente, desenvolvia a acção do Ano Zero.

Tratando-se de um apoio itinerante, o horário da docente era distribuído pelas cinco escolas, procurando-se rentabilizar, ao máximo, a sua presença. Assim, em média, cada escola recebia apoio um dia por semana. Nas escolas com duas turmas a docente dividia o seu tempo entre as duas salas. Tal como ela referia, “estava meio dia numa sala e o outro meio dia noutra. Na semana seguinte trocava, de maneira a haver um equilíbrio de horas em cada sala.”

À excepção de uma escola, onde a docente tinha uma sala disponível para trabalhar de forma independente com os alunos, todas as restantes actividades de apoio pedagógico tinham de ser desenvolvidas no contexto da sala de aula, em parceria pedagógica com as docentes titulares das turmas. No início, isto implicou uma reorganização do espaço, passando os alunos apoiados a formar um grupo, de modo a ser-lhes proporcionado um apoio um pouco mais individualizado.

2. Alunos e sua caracterização

Num projecto TEIP há diferentes níveis, patamares de dificuldades, um arco-íris de situações que se misturam. (Docente itinerante)

As turmas a usufruírem desta acção de apoio eram compostas por alunos de diferentes anos de escolaridade. Duas das escolas eram unitárias, ou seja, tinham apenas uma turma. Dentro de cada ano de escolaridade podiam, ainda, encontrar-se subgrupos de alunos, com diferentes níveis de aprendizagem, muitas vezes completamente desfasados do ano em que estavam matriculados. Na entrevista realizada à docente responsável pela acção ficou evidenciada essa heterogeneidade ao ser explicado que “na turma B temos uma miscelânea de níveis de aprendizagem, de dificuldades, problemas sociais e económicos. Enfim, tínhamos 1º, 2º, 3º, 4º anos e Ano Zero. Tudo na mesma turma.” A turma A, dessa mesma escola, era constituída por dez alunos, matriculados nos 2º, 3º e 4º anos, sendo quase todos de etnia cigana.

Na Tabela 5 é apresentado o número de alunos apoiados em cada uma das turmas das cinco EB1's destinatárias da acção Apoio a Língua Portuguesa e Matemática, em relação ao total de alunos de cada turma. De modo a manter o anonimato das escolas em questão, optou-se pela utilização de letras para identificação das respectivas turmas.

Tabela 5

Número de alunos apoiados face ao número total de alunos em cada turma

Turmas	Nº de alunos apoiados	Total de alunos por turma
A	3	10
B	6	14
C	5	13
D	4	9
E	4	15
F	8	23
G	12	21
H	5	9

Em termos da caracterização da população escolar destas EB1 importa referir que as crianças de etnia cigana estavam em maioria, uma vez que duas dessas escolas se localizavam próximo de dois bairros (num total de três) habitados por essa comunidade.

Para além dos alunos ciganos, muitas das crianças eram oriundas de famílias com grandes carências económicas e sociais, evidenciando sinais de desestruturação. A este respeito a docente responsável pela acção sublinhava que “ (. . .)há outras crianças que não são de etnia, mas que vivem perto ou cujas dificuldades económicas e sociais dificultam o desenvolvimento das aprendizagens. São crianças de famílias desestruturadas, não têm regras de estar.”

No respeitante a idades, podia encontrar-se, na mesma sala de aula, alunos entre os oito e os treze anos. As dificuldades de aprendizagem justificavam-se por: (a) grande falta de assiduidade ou assiduidade muito irregular; (b) dificuldade em aceitar e cumprir regras; (c) desinteresse por aprender; (d) desvalorização, por parte das famílias, da função da escola; (e) falta de acompanhamento familiar.

Em termos práticos, a maioria dos alunos de origem cigana não sabiam ler nem escrever, independentemente da idade ou do ano de escolaridade em que se encontravam matriculados. Já em relação à área da Matemática revelavam alguma facilidade para o cálculo mental, mas pouco mais.

De uma forma geral, as dificuldades diagnosticadas incidiam nas áreas da leitura, compreensão e expressão oral e escrita, no respeitante à Língua Portuguesa. Na Matemática salientavam-se as dificuldades ao nível do raciocínio, interpretação e resolução de problemas.

As problemáticas comportamentais eram mais acentuadas nas duas escolas frequentadas, essencialmente, por alunos ciganos. Nas outras escolas apoiadas, dominavam, sobretudo, as dificuldades de aprendizagem.

3. Actividades Pedagógicas

A utilização do quadro interactivo. Há inúmeras actividades que se podem realizar e que ajudam a aumentar a motivação dos alunos e a reduzir o insucesso escolar. (Docente itinerante)

As actividades pedagógicas desenvolvidas, nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, podiam ser de dois tipos diferentes: actividades de acompanhamento; actividades diferenciadas. As primeiras ocorriam no contexto de sala de aula, em parceria pedagógica com a docente titular; as segundas desenvolviam-se num espaço

alternativo. O facto de, na maioria das escolas apoiadas, não existir uma sala disponível onde a docente de apoio pudesse desenvolver o seu trabalho de forma mais independente, implicava que as actividades fossem programadas e realizadas em parceria com a docente titular de turma, partilhando o espaço de sala de aula. Isso ficou bem claro nas palavras da docente responsável pela acção ao proferir que “trabalhamos em parceria mas, em alguns sítios, mais como professora de apoio. Limitamo-nos a inventar situações que nos ajudam a intervir com a professora, de modo a ajudá-la a reforçar a Língua Portuguesa e a Matemática, no decorrer da própria aula.” Deste modo, a “cooperação” passava pela interligação das planificações das duas docentes: enquanto a docente titular leccionava um determinado conteúdo, a outra docente consolidava-a “com algo mais activo, mais atraente, mas de maneira que os outros meninos não se sintam excluídos.” Dito de outra forma, partia-se do mesmo conteúdo programático, mas definiam-se actividades diferenciadas, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos e dos respectivos níveis de aprendizagem. Tal como a própria docente da acção reconhecia, a sua função era dar “um pouco mais de espaço à docente da turma para poder trabalhar com aqueles que estão mais avançados, ou com os mais fracos, pois podemos alternar as posições.” Para aquela docente, uma das grandes limitações do trabalho em itinerância era o facto de não poder realizar as suas próprias actividades, já que dependia muito do trabalho que a colega ia realizar naquele dia, e isso fazia-a sentir-se “(. . .) de mãos e pés atados.”

A vertente das actividades diferenciadas só foi possível porque numa das escolas apoiadas existia uma sala disponível. Tratava-se de uma única turma, com treze alunos, matriculados no 1º e 2º ano de escolaridade. Então, a docente responsável pela acção, pôde organizar o seu trabalho de forma mais independente. Tal como ela referia, “eu e a docente trabalhámos em cooperação, íamos trocando os anos para podermos reforçar um ano e o outro. Isso é que é para mim um Projecto. Era um trabalho de colaboração, mas em espaços próprios.” O facto de essa sala estar apetrechada com quadro interactivo e computador foi uma mais valia para a docente. Tal como ela salientou, “funcionou como um grande incentivo à aprendizagem.” Os próprios alunos evidenciavam a sua motivação, ao solicitarem à docente que os deixasse usar aquele recurso. “Eles pensam que estão a brincar, mas estão a brincar concentrados e isso pressupõe que há aprendizagem. Há inúmeras actividades que se podem realizar,

ajudam a aumentar a motivação dos alunos e a reduzir o insucesso escolar”, explicou a referida docente.

Para além do quadro interactivo e dos computadores, a docente recorria à dramatização de histórias e à expressão plástica para promover a criatividade e reforçar a motivação dos alunos.

4. Articulação pedagógica entre docentes

Optámos por planear as coisas em conjunto, na sala, ou pelo telefone, para sabermos o que fazer na semana seguinte. (Docente titular de turma)

A articulação pedagógica entre a docente da acção Apoio a Língua Portuguesa e Matemática e as diferentes docentes titulares das turmas realizava-se de duas formas: presencial, no dia em que a docente se deslocava à escola; contacto telefónico, na véspera do apoio. Tendo em conta as limitações do horário da docente da acção, consequência do regime de itinerância a que estava sujeita, não era fácil estabelecer um calendário de reuniões semanais com todas as docentes. Por outro lado, tratando-se de um apoio semanal, nem sempre o que se programava numa semana, se mantinha actualizado na seguinte. A forma encontrada de articulação foi uma combinação entre o diálogo presencial e o diálogo à distância. Neste âmbito, a docente de apoio esclarecia que “embora eu já tivesse uma noção do trabalho a realizar, resultante da reunião de planificação da semana anterior, um dia ou dois antes da aula contactava a professora.” Então, faziam-se os ajustamentos às planificações, redefinindo conteúdos, estratégias e até materiais a serem utilizados. A grande preocupação das docentes assentava na selecção das actividades e definição de estratégias que permitissem que um determinado conteúdo pudesse ser transversal a todos os alunos. Tal como a docente de apoio explicava “(. . .) interligamos os anos todos e fazemos uma certa interdisciplinaridade.” Quando tal não era viável e sentiam que era necessário reforçar certos conteúdos, “(. . .) então aí a professora fica com um nível de ensino e eu fico com outro. Mas sempre, sempre em cooperação.” Na escola onde a docente de apoio dispunha de uma sala só para si, o trabalho estava facilitado. Segundo a professora titular de turma “(. . .) dividíamos os alunos de acordo com os anos para eles não se sentirem discriminados. Depois do intervalo trocávamos os grupos. Assim, ela trabalhava com todos e todos trabalhavam com ela.” Todas as docentes evidenciavam a importância do diálogo, após

a realização das actividades para “perceberem o que é preciso melhorar ou quais as dificuldades que os alunos sentiram.”

5. Balanço do trabalho desenvolvido

Notei muito mais diferença, do início do projecto até ao final do ano lectivo, em termos comportamentais e de regras de sala de aula. (Docente itinerante)

Tendo em conta a diversidade de níveis de aprendizagem que caracterizavam os alunos integrados nas turmas e o espaço temporal (cerca de quatro meses lectivos) da concretização da acção, verificaram-se algumas evoluções, embora diferentes de escola para escola. De acordo com a docente titular de uma dessas turmas, “a nível de progressos, de evoluções de comportamento, isso é um aspecto bastante positivo.” Para esta melhoria concorreu o bom relacionamento entre a docente titular e a docente de apoio itinerante ao “terem demonstrado que ambas eram professoras e que os alunos as teriam de respeitar e obedecer-lhes por igual. Mesmo naquela turma onde, à partida, o diagnóstico era muito mais negro, melhorou imenso.”

No respeitante às aprendizagens a evolução aconteceu, mas com diferente impacto de escola para escola, uma vez que nem os diagnósticos das dificuldades dos alunos, nem as condições de trabalho da docente itinerante eram iguais. “Nuns sítios, devido às infra-estruturas, por ter tido a mais valia de ter um espaço só meu, acho que me deu para consolidar muito mais coisas e produzir resultados muito melhores, em alguns alunos.” As próprias docentes envolvidas foram unânimes em reconhecer essa melhoria. Segundo uma delas, “evolução positiva, creio que houve em todos os alunos. Até mesmo na aluna com NEE. O outro aluno que estava ao nível do 1º ano melhorou muito e avançou. Poderia ter avançado mais se ele não faltasse tanto à escola, pois ele tem capacidades.” A falta de assiduidade dos alunos ciganos era um dos grandes obstáculos à aprendizagem. E talvez o mais difícil de combater pois, tal como a docente explicou, “após três semanas sem frequentar a escola, os efeitos foram evidentes.”

Na Tabela 6 apresenta-se a taxa de sucesso dos alunos apoiados (por turma), relativamente final do ano lectivo.

Tabela 6

Taxa de sucesso dos alunos apoiados (por turma)

Turmas	Taxa de sucesso (%)
A	100
B	100
C	40
D	75
E	100
F	100
G	100
H	55

Em todas aquelas escolas era recorrente os alunos transitarem sem terem adquirido as competências necessárias. As justificações variavam: a idade avançada do aluno (devido a retenções anteriores) ou a não concordância do encarregado de educação para a retenção do aluno. Deste modo, os valores do sucesso apresentados não podiam ser encarados como um resultado absoluto do apoio pedagógico proporcionado aos alunos.

Em termos da organização do trabalho da docente itinerante o maior constrangimento era a repartição do horário semanal pelas cinco escolas, reduzindo a disponibilidade do tempo de apoio prestado a cada uma. Para além deste aspecto, toda a dinâmica de articulação directa estabelecida entre as docentes, para programação e avaliação de processos e resultados, parecia bastante limitada.

Papel dos Professores

Comecei a pensar que era insustentável, manter os princípios da aprendizagem que nós tínhamos, se nada mais acontecesse nestas escolas. (Directora do Agrupamento)

Neste estudo contemplaram-se os dois grupos de Professores intervenientes nas acções do Projecto TEIP atrás descritas: os professores titulares das turmas e os professores colocados no âmbito do Projecto TEIP.

Se os primeiros eram os responsáveis pelos alunos a serem apoiados através das acções específicas do projecto TEIP, uma vez que os alunos estavam integrados nas

suas turmas, já o segundo grupo era responsável pela implementação das referidas acções e, conseqüentemente, pela concretização dos seus objectivos.

Cada um destes *stakeholders*, tinha funções pedagógicas específicas que poderiam parecer, à partida, divergentes. Porém, a realidade mostrava que não era assim. Tendo por base um grupo comum de alunos, todo o trabalho a desenvolver implicava articulação entre os professores: (a) programação e definição de actividades; (b) elaboração de materiais pedagógicos; (c) *feedback* do trabalho realizado e da evolução do aluno; (d) avaliação das aprendizagens. De acordo com o testemunho da docente da Turma Aberta, esta articulação não foi conseguida com todas as docentes. Ao caracterizar o processo de organização do trabalho foi referido que “há alunos em que sou eu que preparo todo o trabalho, os materiais que trabalho com eles, e há outros em que são as professoras que me mandam e que querem que eu faça aquele trabalho.” O mesmo se verificava relativamente ao processo de avaliação, já que a docente da Turma Aberta salientava que “participei e colaborei nas avaliações e falei com a grande maioria dos encarregados de educação. Realmente com as de 3º ano, não. Talvez não fosse preciso.”

Uma função específica atribuída às docentes titulares de turma foi a selecção dos alunos a integrarem as acções do projecto TEIP, destinadas ao apoio às aprendizagens. Tal justificava-se, já que eram elas quem os conhecia e, como tal, tinham a clara noção das suas dificuldades de aprendizagem. Neste âmbito, cabia-lhes também, informarem os respectivos encarregados de educação sobre toda a dinâmica de funcionamento das acções: (a) responsável; (b) horário; (c) periodicidade; (d) trabalho a desenvolver. Porém, nem sempre isso aconteceu. Tal como uma dessas encarregadas de educação referiu “a ideia que tenho é que não há muita informação. O J. começou-me a dizer que ia a outra sala ter apoio. Depois eu é que me fui lá informar. A professora até me pediu desculpa.”

Também a docente responsável pelo Ano Zero e Apoio a Língua Portuguesa e Matemática, referiu que “infelizmente, acho que isso poderia ser muito mais trabalhado, numa fase pré-projecto. Ou seja, dar a conhecer o projecto e os intervenientes aos encarregados de educação, de maneira a que eles soubessem quem são os professores que estão, no dia a dia, com os seus filhos.”

Em relação aos contactos com os encarregados de educação notava-se uma preocupação, por parte da docente da Turma Aberta, de dar-lhes a conhecer o trabalho dos seus educandos. Na verdade, a maior parte da carga horária lectiva diária daqueles alunos era passada naquela sala. Para a referida docente era importante manter o bom relacionamento com a docente titular:

Nunca quis sobrepor-me às professoras porque elas são as titulares de turma e é a elas quem compete isso (. . .). Tive alguns encarregados de educação na minha sala, a verem os trabalhos. Expliquei-lhes como funcionava. Dos de etnia, não. Não vêm à escola, não se consegue. Não consegui essa aproximação.
(Docente da Turma Aberta).

Papel das Organizações Pedagógicas da Escola

Os nossos alunos não lêem, não têm gosto por ver e observar (. . .). Nós verificamos que crescem com muitas dificuldades de expressão oral e escrita. Portanto, o TEIP tinha de trazer medidas de enriquecimento cultural. (Directora do Agrupamento)

Em termos da dimensão em análise, ou seja, Apoio às Aprendizagens, as Organizações Pedagógicas da Escola que interessa destacar são: a Equipa de Coordenação do Projecto TEIP; o Conselho de Docentes e o Conselho Pedagógico do Agrupamento.

As estruturas referidas desempenhavam papéis em três áreas diferentes: (a) organização; (b) acompanhamento; (c) avaliação. Não se tratava de áreas estanques, da estrita competência de uma ou outra estrutura. Antes pelo contrário, entrecruzavam-se, obrigando à comunicação, numa óptica de articulação. Isto quer dizer que umas estruturas podiam ter maior autonomia nas funções de organização e acompanhamento das acções, mas as outras chamavam a si o importante papel da avaliação, quer dos processos quer dos resultados. “O Coordenador do Projecto foi nomeado pela Directora. E a equipa de Coordenação sai do Conselho Pedagógico”,

explicou a Coordenadora do Projecto. Dessa equipa, faziam parte as Coordenadoras da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo que, simultaneamente, presidiam aos Conselhos de Docentes do Pré-Escolar e do 1º ciclo. Esta presença justificava-se pelo facto de muitas das acções do projecto TEIP se centrarem naqueles dois níveis de ensino.

As funções organizativas estiveram entregues à Equipa de Coordenação. Como foi salientado pela Directora, “nós abrimos concurso formal e colocámos o perfil das pessoas. Quem definiu esses perfis foi a equipa que estava a coordenar o projecto.” O mesmo aconteceu com a elaboração dos horários dos docentes colocados para o TEIP e a selecção dos alunos a serem incluídos nas diversas acções. Ainda que, em relação aos alunos, as propostas devidamente fundamentadas viessem das docentes titulares que os acompanhavam, a última palavra era da Equipa de Coordenação.

Para o acompanhamento do Projecto, segundo a Coordenadora do Projecto, “a equipa de Coordenação reunia, habitualmente, à 2ª feira, para fazer a articulação dessas acções. O planeamento era registado em mapas, fazia-se o acompanhamento do desenvolvimento das acções e recebia-se o *feedback*, através das Coordenadoras do Pré-Escolar e do 1º ciclo.” Apesar da Directora do Agrupamento ser a responsável máxima pelo Projecto TEIP, a delegação de competências era bem patente. A Própria Directora o referia ao exprimir que “a nossa ideia foi sempre a de que os Coordenadores estivessem muito a par daquilo que se passava. A Coordenadora reunia mais comigo em separado do que propriamente eu participar nas reuniões.”

A outra tarefa a cargo da Equipa de Coordenação foi a elaboração e implementação de um modelo de auto-avaliação do projecto que permitia a monitorização semestral quer dos processos, quer dos resultados alcançados pelas diferentes acções do projecto.

Papel dos Outros Intervenientes

Aquilo que se pretendia era que o Mediador estivesse na escola, que acompanhasse os diferentes momentos da vida escolar, tempos lectivos e tempos não lectivos. (Coordenadora do Gabinete de Atendimento ao Aluno e à Família)

Antes de mais, importa esclarecer que, neste TEIP, os animadores culturais desempenhavam várias funções, interligando-se, muitas vezes, as áreas da Animação e

da Mediação, como será explicado mais adiante, na dimensão Natureza das Acções Desenvolvidas. Assim, a designação de Mediadores era o termo adoptado no próprio TEIP para um conjunto de técnicos de diferentes áreas profissionais, entre os quais estavam quatro animadores. Neste estudo, para uma melhor compreensão dos factos, utiliza-se o termo animador quando as actividades envolvidas forem do estrito âmbito da Animação. A Mediação, propriamente dita, será analisada posteriormente.

No âmbito do objecto aqui em análise, Apoio às Aprendizagens, os animadores funcionavam como “agentes motivadores das aprendizagens”, no espaço de sala de aula. Como tal, colaboravam com as docentes na concretização de actividades dos projectos curriculares das turmas, ou então, intervinham na abordagem de temáticas muito específicas, ligadas a problemáticas próximas dos alunos.

A colaboração do animador, em actividades de sala de aula, acontecia por solicitação das docente titulares de turma. De acordo com uma das docentes titulares:

Quando foi para elaborar os trabalhos para a exposição anual a nossa temática era a República. Solicitei a ajuda dele e ele disponibilizou-se de imediato (. . .). Todo o trabalho foi feito na sala de aula. E foi muito bom. Foi uma mais valia dentro da sala (. . .). Nós não somos perfeitos e temos algumas lacunas, em algumas áreas, e gostaríamos de nos sentir apoiadas por outros docentes que, de alguma forma, nos pudessem completar. E foi o que o Animador fez. (docente titular, comunicação pessoal, 2010)

A intervenção do animador fazia-se sentir mais ao nível de actividades que se relacionassem com as áreas das Expressões: Plástica; Motora; Dramática. Tal como a mesma docente referiu, a chegada do animador “era como uma lufada de ar fresco.” Disto mesmo foi exemplo a Turma Aberta onde o animador teve uma colaboração bastante marcante quer pelo tipo de actividades que promovia, quer pela disponibilidade que mostrava para com os alunos, tendo-os conquistado de imediato.

Em duas das EB1 onde funcionavam as acções Ano Zero e o Apoio a Língua Portuguesa e Matemática, a animadora também proporcionou algum apoio em sala de aula, a pedido das docentes titulares, atribuindo tal necessidade à grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem dos alunos. Contudo, este apoio apenas acontecia nos dias em que não tinha a ajuda da docente itinerante do Projecto TEIP.

Sendo a maioria dos alunos de etnia cigana a animadora procurava, ainda, organizar actividades em conjunto com a docente titular e a docente itinerante, que permitissem um melhor conhecimento das suas origens familiares, “pois eles são todos primos e irmãos.” Pretendia-se, com isto, conhecer melhor os alunos, de modo a ajudar à compreensão as suas problemáticas.

Ao longo deste primeiro ano de implementação do TEIP, a colaboração prestada pelos animadores às docentes titulares, na concretização de actividades ligadas aos projectos das turmas, não foi muito expressiva. Nem todas as professoras estavam dispostas a abrir as portas da sala a alguém estranho. Tal como uma animadora referia, “Estamos a invadir, um pouco, um espaço que é dos professores.” Contudo, com o decorrer do tempo, foi-se conhecendo a grande versatilidade daqueles técnicos, tanto ao nível dos recreios como da sala de aula. Para a Directora do Agrupamento esse era o desafio do próprio TEIP: provocar a mudança. Mesmo sabendo que nem todos acreditavam nisso pois, “(. . .) só mostrando algum trabalho e mostrando outro ambiente de escola é que as pessoas vão acabar por ver (. . .). Não as convencemos com palavras.”

Ambiente Educativo

No Projecto TEIP o eixo do Ambiente Educativo apresenta um conjunto de dez objectivos a serem concretizados através de um amplo conjunto de acções específicas. A sua concretização envolve uma multiplicidade de recursos humanos e técnicos, quer internos, quer externos ao Agrupamento, implicando o estabelecimento de parcerias. Desses objectivos, seleccionaram-se os que melhor se retratariam neste estudo, a saber: (a) desenvolver competências pessoais, sociais e parentais; (b) prevenir a indisciplina; (c) diminuir e prevenir situações de risco; (d) criar ofertas lúdicas à população escolar; (e) promover a inter-relação entre os diversos intervenientes: família, escola e comunidade, como agentes participantes no processo de desenvolvimento sócio-educativo.

Assim sendo, procurou-se reunir informação relevante, subordinada às 4 dimensões criadas para o efeito: (a) Relações com os alunos; (b) Relações com os Encarregados de Educação; (c) Natureza das Acções desenvolvidas

Relações com os Alunos

Em termos de recreios e de ambiente de escola, houve uma modificação, uma evolução bastante positiva (. . .) Os alunos como estavam ocupados com actividades de Animação, não andavam por aí a fazer distúrbios. (Coordenadora do Projecto)

Um dos problemas que esteve na génese do projecto TEIP deste Agrupamento foi o crescimento da indisciplina, quer na sala de aula quer nos recreios. A convivência nos mesmos espaços escolares de uma população com problemáticas sociais e familiares tão diversas, apresentando uma acentuada disparidade de idades e uma enorme divergência de interesses face à escola, levou a estrutura directiva do Agrupamento “(. . .) a pensar que era insustentável manter os princípios da aprendizagem, se nada mais acontecesse nestas escolas. Era preciso começar a levar para a sala de aula mais ingredientes, intervenientes, mais formas de a indisciplina não aumentar.” (Directora do Agrupamento).

Neste estudo, as relações com os alunos foram perspectivadas em termos desses dois contextos: a sala de aula e os recreios, tratando-se das vertentes em que o Projecto TEIP concentrou a maior parte dos seus esforços de actuação, humanos e materiais.

Com a implementação das acções do projecto TEIP vocacionadas para o Apoio às Aprendizagens esperava-se melhorar o nível dos alunos, em termos de competências adquiridas e diminuir a conflitualidade no espaço de sala de aula. Em termos comportamentais o maior problema dos alunos era a grande dificuldade em cumprirem regras. Tal como a docente da Turma Aberta referia “uns são ciganos, outros são senhores e aquilo era uma grande carga de trabalhos! São miúdos com grandes dificuldades de adaptação, a qualquer coisa: à professora, aos colegas. Foi preciso gerir aquilo tudo, tirar os muros que existiam entre eles.” Mas não só, pois dentro da própria população de etnia cigana as divergências eram evidentes, verificando-se grande rivalidade entre famílias, o que dificultava a convivência das

crianças, na escola. Por vezes, até dentro da mesma família, já que muitos “são primos e irmãos”, como explicava a animadora.

O funcionamento das acções Turma Aberta, Ano Zero e Apoio a Língua Portuguesa e Matemática permitiram a intervenção pedagógica de uma segunda docente, em espaço de sala de aula próprio ou em parceria com a docente titular. Desta colaboração obtiveram-se resultados, tanto em termos da evolução das aprendizagens como da melhoria comportamental dos alunos. Esta opinião foi expressa pelas diversas docentes que foram entrevistadas. Segundo elas, o bom relacionamento que se estabeleceu entre a docente titular e a docente da acção do TEIP foi relevante para a melhoria do relacionamento entre os alunos. O facto de ambas serem aceites como iguais pelos alunos, “ajudou os alunos a perceberem que estamos ali para ajudar e não para mandar. Tanto uma como a outra temos peso na aprendizagem e, as duas em conjunto, ajudaram muito na resolução de problemas de regras e de comportamento.” O próprio tipo de actividades, por elas proporcionadas, aumentou a motivação dos alunos e isso constituiu um passo em frente na melhoria do seu relacionamento. A docente da Turma Aberta destacou o seu empenhamento no desenvolvimento do espírito de entreajuda e de trabalho em grupo, algo impensável no início. Considerava mesmo que formara ali “uma família”.

Algo idêntico parece ter acontecido com a figura do animador cultural. A sua presença em sala de aula contribuía para aumentar a motivação dos alunos e isso ajudava a melhorar o relacionamento entre eles. O animador proporcionava-lhes a realização de actividades ditas “menos formais” e “eles só de terem lá o animador, uma pessoa com tempo para eles e a fazerem uma coisa que eles gostam, sentiram-se motivados.” Além disso, o animador significava, para os alunos, um elo de ligação com os recreios, com a organização de torneios, jogos, e isso implicava terem de portar-se bem.

Numa das EB1’s apoiada pela docente itinerante do TEIP, conseguiu-se ir mais além. Era uma turma única de treze alunos, sete dos quais de etnia cigana, muitos deles da mesma família. “Uma das referências que se tinha daquela escola, eram graves problemas comportamentais e de presença no recreio: não sabiam brincar, partilhar, pois havia muito a noção de raça que estava presente em todo o lado”, de acordo com a docente itinerante.

Ao longo do ano lectivo desenvolveu-se um projecto curricular de turma cujo objectivo era levar os alunos a conhecerem e aceitarem as diferenças entre as duas culturas. De acordo com a docente de apoio itinerante, colaboradora do projecto, a iniciativa partiu da docente titular e procurava-se “valorizar as duas culturas, respeitando o que é próprio de cada uma. Afinal, o que se pretendia era que os alunos aprendessem a aceitar-se uns aos outros, a partilharem e brincarem em conjunto.” Pesquisou-se e fez-se o levantamento das diferenças que caracterizavam os modos de vida das duas comunidades. O grande desafio surgiu quando se propôs aos alunos aprenderem tradições próprias de cada comunidade: folclore para os alunos ciganos e danças ciganas para os outros. A proposta não só foi aceite pelos alunos, como também pelos pais, que colaboraram na sua concretização.

Esta experiência foi decisiva para a melhoria das relações entre os alunos, tanto no recreio, como na sala de aula. “E foi muito engraçado porque nos intervalos começámos a ver crianças que não são ciganas a treinarem a dança cigana e os meninos ciganos a ensinarem os que não são ciganos.” As docentes eram unânimes em relação à mudança, “(. . .) pois o espírito de partilha começou a existir, (. . .) o rótulo de cigano foi perdendo a sua força. A pouco e pouco foram-se vendo como iguais: todos somos alunos, somos todos amigos, somos todos colegas.” Uma aluna de etnia cigana confirmou esta evolução ao dizer que os alunos “brigavam muito, mas agora eram mais amigos.” Os recreios eram espaços onde se manifestava a agressividade entre alunos. Tal como a Directora disse “os recreios eram aflitivos. Os miúdos só sabiam bater-se, brigarem (. . .). Era uma desorganização por inteiro.”

Uma das grandes apostas deste TEIP foi a animação dos recreios, dos intervalos da hora do almoço, através da presença dos animadores, “o professor da brincadeira” como era conhecido entre as crianças. A grande aposta da animação era demonstrar e convencer o pessoal docente e não docente, que se podia prevenir a indisciplina através da brincadeira, do lúdico.

Eram recorrentes os conflitos entre crianças de etnia cigana pois, tal como referia uma das docentes, “vêm com problemas de casa, devido a rusgas ou a problemas familiares, e têm comportamentos com os quais não é fácil lidar.” Por outro lado, as interacções entre crianças ciganas e não ciganas ou eram inexistentes ou primavam pela agressividade. Como tal, a organização dos recreios, revelou-se algo

de muito positivo. De acordo com uma das docentes “se houver jogos e actividades em que eles estejam ocupados, em vez de estarem a pensar em bater ou puxar cabelos, acaba por motivá-los para a escola e ocupa-os, melhorando os comportamentos.” E se, no início, parecia um pouco estranho aos alunos a presença do animador, pois era visto como um professor que vinha para o recreio brincar, no final do ano lectivo as diferenças eram reconhecidas porque “em termos de conflitos e de melhoria de comportamentos houve uma grande evolução, sem dúvida”, segundo uma docente titular.

Os recreios começaram a ser vistos como espaços de entretenimento organizado. De acordo com a Directora “toda a gente verificou que o ambiente tinha melhorado muito e os próprios miúdos deram *feedback* disto em casa.” Ainda que o processo não tivesse sido sentido e reconhecido de igual modo em todas as escolas intervencionadas. Houve situações de resistência à inovação trazida pelos animadores. De acordo com a Coordenadora do Gabinete de Atendimento ao Aluno e à Família (GAAF), “numa primeira fase não foi fácil que os professores aceitassem os riscos no chão. E outras situações que (. . .) por serem diferentes daquilo que era costume, criaram algum desconforto inicial”. Achavam que aquilo não iria resultar, dado que “ele veio dinamizar algumas actividades, mas a ajuda dele ficava diluída no meio de tanta necessidade que acabava por não se ver.” Contudo, acabaram por reconhecer que afinal algo tinha mudado. “Sentiu-se ali alguma dinâmica. Isso é verdade. Talvez para o ano, apostando na continuidade do trabalho deste ano, logo a partir de Setembro.”

Relações com os Encarregados de Educação

O principal problema é a família, são os pais deles. Muitos deles não vão à escola porque os pais, simplesmente, não os acordam de manhã. Não faz parte da cultura deles a cultura de escola. (animadora cultural)

Num projecto TEIP onde uma franja considerável da população escolar é de etnia cigana, um dos problemas de base era convencer essas famílias da necessidade e da importância da escolarização. Tal como a Directora referiu “era frequente ver alunos provenientes da etnia cigana, com dez anos, entrarem para frequentar o 1º ano de escolaridade.” E isto acontecia porque a “obrigatoriedade social” trazia esses alunos para a escola. Na prática significava que só passavam a frequentar a escola quando eram obrigados, por razões ligadas à Segurança Social e à atribuição do

Rendimento Mínimo de Inserção. Mesmo integrados no sistema escolar o problema persistia sob a forma de falta de assiduidade e, conseqüentemente, risco de abandono escolar.

Um outro grupo de alunos, apesar de não serem ciganos, era oriundo de famílias desestruturadas, não acompanhando a vida escolar dos seus educandos. Por último, existiam aqueles encarregados de educação preocupados e participativos que acompanhavam muito de perto toda a vida escolar dos seus educandos.

Neste estudo perspectivaram-se as relações com os encarregados de educação em duas vertentes: (a) acompanhamento dos alunos; (b) sensibilização das famílias.

Acompanhamento dos alunos

De acordo com os testemunhos das docentes titulares e do Projecto TEIP, a falta de acompanhamento familiar era um constrangimento que caracterizava a realidade educativa de muitos alunos, contribuindo para o agravamento dos seus problemas escolares. E esta situação não se reportava apenas às crianças ciganas. As famílias disfuncionais eram cada vez em maior número, reflectindo-se essa instabilidade no comportamento e rendimento escolar dos alunos.

Tal como uma docente titular mencionou, “nem todos acompanham os filhos como deveriam. Mas, sem dúvida que há um ou outro que reconhece. Há outros que nem fazem ideia se eles sabem ler ou não.”

No caso dos encarregados de educação dos alunos de etnia cigana, era praticamente nulo o acompanhamento da vida escolar dos seus educandos: tanto em termos da sua presença na escola como de apoio, em casa. Tal como a animadora dessa escola referia, “o principal problema é em casa, a família. Como eles próprios nunca frequentaram a escola, para o trabalho que desenvolvem também não é necessário, por isso não faz parte da cultura deles. Há outras prioridades.”

Com a implementação do projecto TEIP, esta situação não se veio alterar muito. Antes do apoio pedagógico proporcionado pelas docentes do projecto TEIP, muitos dos alunos já beneficiavam de apoio socioeducativo, da responsabilidade da escola. Nesta esteira, os encarregados de educação aceitaram que os seus educandos fossem integrados nas acções de apoio às Aprendizagens, pois eles “percebem que os seus

filhos precisam de mais apoio”. A docente da Turma Aberta reconheceu essa aprovação, ao referir que os pais manifestavam a sua satisfação relativamente à motivação e interesse manifestados pelas crianças. Alguns chegavam mesmo a destacar a evolução do seu rendimento escolar. Contudo, no início do TEIP, alguns deles também exprimiram as suas inquietações. No caso específico da Turma Aberta, “alguns pais que não são de etnia” manifestaram a sua preocupação pelo facto dos seus filhos serem integrados numa turma só de ciganos. Porém, no final do ano reconheceram que fora uma mais valia para os filhos. Uma encarregada de educação de um aluno não cigano mostrou-se algo crítica, salientando a falta de informação sobre as finalidades e funcionamento do TEIP. Tal como ela referiu, em relação à integração do seu filho na Turma Aberta, “(. . .) eu é que me fui lá informar. A professora até me pediu desculpa por não me ter informado. Mas formalmente, e antes de se iniciar, ninguém me disse nada”. Para ela era importante desmistificar a ideia de que o Agrupamento “era TEIP por causa dos ciganos, são actividades só para os ciganos, quando não é verdade”, realçando a necessidade de um maior envolvimento dos pais, se fossem mais chamados à escola. Com o tempo esta situação evoluiu, pois a docente da Turma Aberta até solicitava a presença dos pais para verem os trabalhos realizados pelos seus filhos. E nos momentos de entrega das avaliações dos alunos fazia questão de estar presente e falar com os pais.

A não comparência, nas escolas, dos encarregados de educação de muitos daqueles alunos era evidenciada pelas diferentes docentes. Sobre isto, a responsável pela Turma Aberta mencionava que “tive alguns encarregados de educação na minha sala, a verem os trabalhos. Expliquei-lhes como funcionava. Dos de etnia, não. Não vêm à escola, não consegui essa aproximação.” A maioria desses encarregados de educação não sabiam ler e escrever. Também eles não tinham frequentado a escola. A explicação era dada por uma docente titular “para eles a escola é aqui. No acampamento é a cultura deles.”

O projecto curricular de turma *Emoções*, desenvolvido numa das EB1's apoiadas pela docente itinerante do TEIP e tendo como objectivo a valorização das duas culturas, cigana e não cigana, requeria o envolvimento e participação das famílias. Pretendia-se, assim, promover a aproximação entre as duas comunidades não só entre si mas também à própria escola. Se, na última fase da concretização desse projecto, foi

conseguida a participação activa e empenhada de uma encarregada de educação cigana, para ensinar as danças típicas da sua comunidade às crianças não ciganas, já no dia da festa “a maioria eram familiares de alunos não ciganos. Talvez não tenham vindo por não terem transporte”, explicou a docente titular dessa turma. A este propósito uma encarregada de educação cigana mencionava que “há pais e mães que não têm o ver que os outros têm. Eu senti e percebi que aquilo estava a ser bom para os meus. E tenho pena que não pensem todos igual [sic].”

Sensibilização das famílias

Poder chegar aos pais (. . .) chegar lá, falar com eles, eles verem alguém a dar a cara é muito, muito importante. Perceberem que nos importamos com eles é muito importante. (Animadora)

O trabalho de aproximação às famílias constituía uma vertente muito específica neste TEIP. A criação do GAAF tinha como um dos grandes objectivos “o estabelecimento de pontes entre os diferentes elementos da comunidade escolar, facilitando a interligação entre a escola, a família, o aluno, a comunidade” (Coordenadora do GAAF). Os quatro Animadores Culturais, colocados no projecto TEIP, eram parte integrante desta estrutura e desempenhavam, simultaneamente, o papel de Mediadores Comunitários, juntamente com os restantes técnicos que compunham o GAAF. Neste âmbito, efectuavam “visitas aos bairros de etnia cigana de origem dos alunos, para uma aproximação entre a escola e a família” (animadora cultural). Estas acções eram concertadas entre os diversos elementos do GAAF, uma vez que eram situações que podiam envolver alguns riscos. De acordo com a própria animadora, “quando vou ao bairro tenho bem estipulado o que lá vou fazer. Mas nunca vou sozinha. Seja eu, ou seja quem for.” Por vezes ia mesmo acompanhada de alguns dos alunos.

O facto dos dois bairros da comunidade cigana ficarem perto das duas escolas apoiadas pela animadora, fizeram dela uma interlocutora privilegiada junto das famílias. Nesta tarefa foi indispensável a ajuda prestada pela Assistente Operacional de uma dessas escolas, cuja experiência acumulada na aproximação às famílias, desenvolvida a título pessoal, “(. . .) foi uma ponte fundamental para que a própria mediadora fosse bem aceite no bairro” (Coordenadora do GAAF).

Tratando-se de famílias ausentes da escola, a animadora procurava servir de elo de ligação, entre ambas as partes ganhando, a pouco e pouco, a confiança dos pais. Assim, “quando têm problemas com um aluno dizem-me (. . .) outras vezes sou eu própria que me ofereço para levar documentos e entregar aos pais, pois é mais fácil” (animadora cultural). Se, no início, essas visitas só aconteciam quando era necessário, a pouco e pouco foram ocorrendo por iniciativa da animadora, “(. . .) preciso de ir lá falar com a senhora tal, para me assinar este papel ou saber porque é que as meninas têm faltado. É uma forma deles me verem, pois quem não aparece é esquecido.”

A outra vertente desenvolvida pelo GAAF, no âmbito da aproximação às famílias dos bairros ciganos, estava relacionada com a sinalização de crianças que deveriam estar integradas na Educação Pré-Escolar. O grande objectivo desta acção era sensibilizar as famílias para a importância da frequência do JI. Como forma de motivação, os animadores organizavam actividades lúdicas, na escola das proximidades de um dos bairros, e convidavam as crianças e as mães a participarem. E as pessoas apareciam, pois muitas delas tinham outros filhos que já frequentavam aquela escola.

De modo a causar um maior impacto junto da comunidade cigana do outro bairro, foi realizada uma intervenção “com o apoio do Instituto de Apoio à Criança (IAC) da unidade Lúdico-Pedagógica do Projecto Rua” (Coordenadora do GAAF). Era uma acção de diagnóstico, de levantamento do número de crianças em idade de frequência do JI. Os técnicos presentes, do IAC e do TEIP, através das actividades realizadas com as crianças, tinham como objectivo a sensibilização das famílias para a integração das crianças no JI. “Eles encararam aquilo de forma muito positiva e foi muito bom” (animadora cultural). E conseguiu-se “detectar as famílias existentes com crianças em idade de Pré-Escolar” (Coordenadora do GAAF).

Estas intervenções junto das famílias, que decorreram ao longo dos seis meses de implementação do TEIP, permitiram a identificação de: (a) 14 crianças em idade de JI; (b) quatro crianças em idade de frequência do 1º ciclo; (c) uma criança em situação de abandono escolar (e que voltou à escola); (d) duas crianças em situação de absentismo escolar (e que voltaram à escola); (e) uma criança de oito anos de idade que nunca frequentara a escolaridade obrigatória e que, após esta acção, foi matriculada.

Natureza das Acções Desenvolvidas

Natureza Lúdica - Acções de Animação socioeducativa

Acções desenvolvidas com recurso a animadores culturais, tendo como objectivos a melhoria do clima escolar, a prevenção de situações de conflito e de risco e a construção de respostas educativas direccionadas para o envolvimento de públicos e/ou a gestão de tempos específicos (ex: animação de pátios, animação em períodos não lectivos). (Relatório final de avaliação do Projecto TEIP, 2010, p.12)

A intervenção pelo lúdico constituía uma das grandes apostas do TEIP em geral e do GAAF em particular. A organização dos espaços informais (recreios e pátios), durante os intervalos das aulas e na hora do almoço, constituía uma das principais funções dos animadores do TEIP. Distribuídos pelas seis EB1's prioritárias do projecto, em regime de horário fixo ou itinerante, promoviam actividades lúdicas da sua própria iniciativa ou concretizavam actividades sugeridas pelos alunos, proporcionando “(. . .) um olhar diferente sobre a forma como pode ser encarada a actividade lúdica no Agrupamento, que era algo que não existia” (Coordenadora do GAAF). A estas escolas juntou-se ainda a EB2,3.

Ao longo dos quatro primeiros meses de implementação do projecto TEIP (de Janeiro a Abril), a ocupação dos recreios e dos pátios foi feita, essencialmente, com recurso à utilização dos jogos tradicionais: saltar à corda; jogo da macaca; do avião; jogo “do mata”; da cabra-cega. Esta opção ligava-se com a necessidade dos alunos melhorarem o seu comportamento em grupo, aprenderem a conviver cumprindo regras e assim, respeitarem-se uns aos outros. Sobre isto refiram-se as palavras de uma docente titular, “inicialmente ela baseou-se mais em jogos tradicionais. Provavelmente, para captar a atenção dos alunos e tentar aproximar-se deles.” Para uma das animadoras, o importante era deixá-los brincar, coisa a que muitos não estavam habituados, “(. . .) porque não tinham brinquedos ou tinham de tomar conta dos irmãos”, tarefa habitual, sobretudo entre as crianças de etnia cigana.

A par e passo das propostas apresentadas pelos animadores havia as solicitações dos próprios alunos. Por exemplo, os alunos de uma das EB1 prioritárias,

manifestaram vontade de organizar um torneio de futebol inter-turmas, tendo recorrido ao animador cultural para ajuda na sua concretização.

A partir de meados do mês de Abril, com a aquisição de jogos, quer de interior quer de exterior, por parte do GAAF, as actividades propostas foram-se diversificando, de acordo com os interesses e motivações dos alunos.

Dada a necessidade de organização dos materiais em *kits* para a sua deslocação pelas diferentes EB1's prioritárias, e tendo em conta que decorria já o 3º período lectivo, a experiência de utilização do novo material lúdico centrou-se mais na EB2,3. Foi criado um sistema de requisição de materiais, em que eram os próprios alunos que se dirigiam ao gabinete do GAAF e escolhiam aquilo com que queriam entreter-se durante aquele tempo livre, fosse intervalo entre períodos lectivos ou durante o intervalo do almoço.

Até ao final do ano lectivo de 2009/2010 registaram-se 1042 requisições, distribuídas pelos vários anos de escolaridade, do 5º ao 9º ano, sendo o número de objectos lúdicos movimentados superior a 2000. Na Tabela 7 estão representados os valores das requisições por anos de escolaridade, tendo como elemento de referência o total de alunos em cada um dos anos de escolaridade.

Tabela 7

Requisição de materiais lúdicos por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Nº de requisições	Total de alunos por ano
5º ano	349	173
6º ano	562	1694
7º ano	35	63
8º ano	36	62
9º ano	60	74

Em termos dos objectivos a que os Animadores se propunham, de acordo com a Coordenadora do Projecto “o balanço é positivo (. . .) até pelos cacifos que tiveram de ser recuperados. Este ano, foram recuperados 45. No ano passado, pelo Natal, tinhas de recuperar 100; pela Páscoa tinhas de recuperar 100”.

Para além das actividades lúdicas regulares de animação, nos recreios e pátios, aconteceram diversas actividades pontuais, em que os Animadores foram os dinamizadores e responsáveis ou simples colaboradores e participantes.

A Tabela 8 apresenta as principais actividades em que a Animação se envolveu, no âmbito de entidade organizadora ou colaboradora.

Tabela 8

Actividades com a intervenção dos animadores culturais

Organização de Actividades	Participação em Actividades
Workshops lúdicos	Concurso de Talentos
Torneio de Futebol (1º ciclo)	Peça de Teatro “ À Beira do Rio”
Peddy Paper e Caça ao Tesouro	Piquenique das Famílias
Comemoração do <i>World Play Day</i>	Noite dos Museus: Sarau Cultural
Férias Escolares “Verão k’ê fixe”	Semana Cultural

A organização das actividades nas férias escolares de Verão constituiu uma clara evidência da empatia gerada pelos animadores, junto dos alunos. O número de inscrições superou as expectativas, sendo necessário organizar uma segunda semana de actividades para dar resposta a todos os interessados. Na primeira semana participaram 41 alunos, quatro deles de etnia cigana. Na segunda semana participaram 32 crianças, uma delas de etnia cigana.

A diversidade de acções em que a equipa de Animação se envolveu permitia compreender a relevância dada à intervenção pelo lúdico neste projecto TEIP, enquanto instrumento dissuasor da indisciplina entre os alunos por um lado e, por outro lado, potenciador de novas dinâmicas, em contexto escolar, contribuindo para “uma mudança de comportamentos e para as aprendizagens não formais” (Coordenadora do GAAF).

Natureza Formativa

Recebemos diversas formações que têm a ver com o público-alvo. (Animadora Cultural)

A área da formação constituía uma das áreas de intervenção do projecto TEIP, dirigindo-se ao pessoal docente e não docente. Relativamente ao primeiro grupo, um dos objectivos da formação era “promover acções de sensibilização (. . .) no sentido de melhorar a prática lectiva e, consequentemente, o nível de aprendizagem dos alunos” (Projecto TEIP, 2009, p.31). Neste âmbito, foi realizada uma acção de sensibilização sobre a metodologia de trabalho autónomo. Contudo, os efeitos práticos da formação acabaram por não ser os esperados, uma vez que “a formadora não conseguiu despertar a sensibilidade das pessoas do 1º ciclo e ninguém se mostrou receptivo a implementar um trabalho destes” (Coordenadora do Projecto).

As questões da Diversidade Cultural e do *Bullying* requeriam uma atenção particular, neste Agrupamento, tendo sido, também elas, temas de acções de sensibilização para o pessoal docente e não docente. Relativamente à primeira temática, dirigida à comunidade educativa em geral, as opiniões dos participantes faziam ressaltar os conhecimentos adquiridos sobre a etnia cigana. Sobre a questão do *Bullying*, vocacionada para o pessoal não docente, as opiniões manifestadas indicavam que ficaram “mais despertos” para o problema.

A par e passo destas sensibilizações havia a considerar toda a formação específica, proporcionada aos elementos do GAAF. Tendo em conta que eram provenientes de áreas profissionais diferentes, “(. . .) foi nossa opção que todos (. . .) viessem a desempenhar o papel de Mediadores Escolares. Ou seja, que nós viéssemos a proporcionar formação nesta área para todos” (Coordenadora do GAAF). Além disto, colocava-se a questão da abrangência da intervenção do GAAF, uma vez que recebia sinalizações das 25 escolas, embora só 12 fossem de intervenção prioritária. Tudo isto exigiu uma reflexão sobre a necessidade de adaptar a metodologia original do IAC à situação concreta daquele TEIP. Para a Coordenadora do GAAF, esse foi o grande desafio do primeiro ano de concretização do Projecto, “tentar perceber como é que esta metodologia se podia implementar no nosso contexto e ajudar a criar os instrumentos que podiam operacionalizar, digamos assim, o nosso trabalho”. Neste âmbito, definiram-se duas vertentes importantes de acção: a organização e a formação

da equipa, uma vez que apenas um elemento tinha tido contacto com um projecto TEIP e um outro com um gabinete de Mediação.

Em termos de formação externa, os elementos do GAAF puderam usufruir da parceria estabelecida entre o TEIP e o IAC, frequentando acções no âmbito da Mediação Escolar e da Actividade Lúdica/Animação. Segundo uma animadora, “foi um internato de 3^a a 6^a, onde adquirimos uma série de dinâmicas que, provavelmente, de outra forma não tínhamos conseguido.” Estas interações de formação com o IAC permitiram-lhes vivenciar intervenções em contexto de bairro, experiências que viriam a tornar-se indispensáveis para a implementação das visitas aos bairros de etnia cigana. Disto deu testemunho a animadora cultural ao salientar que “durante o internato no IAC acompanhámos a carrinha aos bairros para ver as actividades (. . .). Acho que vemos a carrinha a funcionar no bairro também ajuda muito. Embora o público-alvo seja muito diferente.”

A formação interna não foi de menor importância, uma vez que a própria Coordenadora do GAAF era alguém com bastante conhecimento na área da Mediação Escolar, com experiência “de trabalhar com outros técnicos, de ver a escola de outro modo, que não na sala de aula e não na forma académica” (Directora do Agrupamento). A este nível destacavam-se “na área do lúdico, os ateliers internos que foram desenvolvidos para que eles (Mediadores) tivessem as melhores ferramentas para pôr de pé essas actividades” (Coordenadora do GAAF).

Durante o primeiro ano de implementação do TEIP a equipa do GAAF usufruiu, no total, de 30 oportunidades de formação que, na opinião da Coordenadora da estrutura, “vieram fazer a diferença e os mediadores hoje não são aquilo que começaram.”

Natureza Informativa – Divulgação à Comunidade Educativa

Penso que o próximo ano lectivo será fundamental para: em primeiro lugar informar a Comunidade educativa toda sobre o que é isto de ser um TEIP e que se fale num projecto conjunto de todo um Agrupamento (Coordenadora do GAAF).

Embora o TEIP fosse um projecto de um Agrupamento, a visibilidade das respectivas acções e as intervenções dos Mediadores, enquanto animadores de pátios e

recreios, girava à volta das escolas prioritárias. Tal como foi referido pela Directora, após a aprovação do Projecto, foram realizadas reuniões com as diferentes estruturas do Agrupamento (Conselho Geral; Conselho Pedagógico; Departamentos Curriculares; Conselho de Docentes do Pré-Escolar e do 1º ciclo) para que todos soubessem “(. . .) como é que o projecto ia funcionar” (Directora).

A própria estrutura do GAAF sentiu necessidade de ser conhecida junto dos seus parceiros internos e externos, e para tal efectuaram-se reuniões de apresentação da rede interna de escola e da rede social de apoio. Pretendia-se assim, não só dar a conhecer a verdadeira dimensão do Projecto, mas também envolver toda a comunidade educativa na concretização dos objectivos que lhe tinham dado origem.

Com o intuito de dar a conhecer tudo o que ia acontecendo na esfera do Projecto TEIP, colocou-se um placard, na sala de professores da EB2,3. Aí, para além da afixação do projecto TEIP, divulgava-se toda a informação relativa às diversas acções em curso.

Para que a divulgação da informação não se confinasse apenas à população escolar da EB2,3, mais propriamente ao pessoal docente, a Equipa de Coordenação do Projecto decidiu que toda a informação relevante fosse colocada no Moodle do Agrupamento, podendo ser consultado por uma população escolar mais alargada. Por fim, considerou-se útil a elaboração e divulgação, em Maio, de um boletim informativo onde era apresentado um balanço do que já acontecera e do que ainda iria acontecer. Este boletim foi distribuído à classe docente, colocado no site do Agrupamento e afixado no placard do Projecto TEIP.

Apesar destas iniciativas, o processo de divulgação do Projecto e dos resultados das acções não foi conseguido. Uma das lacunas apontadas, nas entrevistas, foi a falta de informação junto dos encarregados de educação, tal como foi referido por uma encarregada de educação de um aluno da Turma Aberta. O facto de não ter sido informada de que o seu filho iria usufruir de uma nova medida de apoio, significava que não fora informada da própria existência do TEIP, enquanto projecto do Agrupamento. A animadora também evidenciou esta falta de reconhecimento ao fazer o balanço do trabalho realizado:

Eu acho que ainda não passou muito para fora. Mas nas escolas onde nós estamos, sim. Porquê? Porque os nossos meninos acabam por transmitir aos pais o que fazem (...) Nas escolas onde não intervém nenhum técnico ainda não passou essa informação. (Animadora cultural)

Esta falta de reconhecimento não só externo, mas também interno, foi assumida pela própria Directora ao expressar que “as escolas tinham uma rede para integrar o TEIP. E nós trabalhámos muito com essas escolas e esquecemo-nos (...) que afinal as outras pessoas também gostavam de ter conhecido o que se fazia.” No Relatório final de avaliação do Projecto TEIP (2010), elaborado pela equipa de auto-avaliação, salientava-se a necessidade de melhorar o processo de divulgação à Comunidade Educativa, através de reuniões com “os representantes dos encarregados de educação; pessoal docente; assistentes operacionais; e a continuação da elaboração e divulgação do boletim informativo.” (p.31)

Natureza das interacções sociais

Os parceiros têm estado a colaborar connosco (. . .). E a Coordenadora do GAAF diz-me que os parceiros já nos telefonam e já nos procuram (. . .). Acho que a rede social está mesmo a trabalhar. (Coordenadora do Projecto)

No Projecto TEIP, o GAAF, apesar de ser constituído por técnicos de diferentes áreas de formação profissional, desempenhava duas funções em simultâneo: (a) fazer as sinalizações e os encaminhamentos dos alunos em risco; (b) fazer a Animação dos espaços informais. Para desempenhar as funções ligadas ao diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento das crianças e adolescentes com percursos sociais e psicopedagógicos de risco, foi necessário estabelecer uma rede de parceiros, nomeadamente, a rede interna de escola e a rede social de apoio, com quem se tinha de desenvolver um forte trabalho de articulação. Se a primeira estrutura respeitava aos parceiros internos da Escola, já a segunda integrava as entidades exteriores à escola, nomeadamente, os serviços locais e as instituições externas de apoio. Dentro do próprio GAAF criou-se ainda o Núcleo de Atendimento e Acompanhamento (NAA)

integrando a Psicóloga do SPO; a Educadora Social e o Técnico de Serviço Social. Desenvolvendo uma articulação próxima com os outros Mediadores, aquela estrutura tinha a seu cargo a gestão das sinalizações que chegavam ao GAAF, por intermédio de um professor ou educador, desde que em articulação com o respectivo responsável de estabelecimento, no caso dos JI's e EB1's, ou do Director de Turma, na EB2,3.

O trabalho de articulação com entidades exteriores à Escola não era desconhecido para este Agrupamento. Pelo contrário, o Agrupamento tinha “(. . .) um historial de trabalho articulado com os parceiros”, como era mencionado pela Coordenadora do GAAF. Da mesma forma, a Directora do Agrupamento explicava, “antes de haver o GAAF eu fazia muito desse trabalho”. Assim sendo, as parcerias estabelecidas não eram novas. “(. . .) São, no fundo, o formalizar de uma ligação ou estrutura que surge de novo, mas que vem na continuidade do trabalho que estava a ser desenvolvido e o próprio TEIP já contava , na elaboração de base, com essas parcerias.” Contudo, se por um lado, a disponibilidade e o interesse desses parceiros eram grandes, por outro lado, as expectativas não eram menores. O facto de agora existir uma estrutura composta por técnicos que vinham actuar na esfera de abrangência de muitos desses organismos, criou “algum desconforto ao nível dos parceiros (. . .), se era uma estrutura que iria, ou não, retirar o papel a algum dos parceiros.” Esta ideia foi também expressa pela Directora do Agrupamento, referindo que “(. . .) no início, é muito difícil, da parte das instituições que são caracterizadas por estas intervenções, aceitarem que, agora, numa escola, também há quem interfira com eles em pé de igualdade: assistentes sociais; psicólogos; psicopedagogos.” Antes do TEIP, era normal os técnicos dessas instituições contactarem apenas com professores que lhes solicitavam ajuda. Agora, tudo era diferente, porque havia “outras pessoas que até percebem.” Como tal, foi necessário uma clarificação de funções, junto dos parceiros externos, internos e da própria Direcção, relativamente ao papel da Mediação Escolar e do GAAF, de modo a “operacionalizar a articulação da melhor forma, para que não houvesse sobreposição de contactos e de intervenção” (Coordenadora do GAAF).

Para a Coordenadora daquela estrutura, o maior constrangimento foi o ter de lidar com os contextos dos 25 estabelecimentos que compunham o Agrupamento e o número de sinalizações recebidas “numa fase em que o GAAF não estava, ainda,

preparado para lhes dar, adequadamente, resposta.” Durante o primeiro mês receberam-se 98 sinalizações, tendo chegado às 123 sinalizações no final do mês de Junho. De acordo com a Coordenadora do TEIP, as docentes titulares, ao nível do 1º ciclo, e os directores de turma, dos 2º e 3º ciclos, contactavam o GAAF para a sinalização ou encaminhamento de alunos. A grande preocupação era “tornar fluida a articulação com os parceiros, de forma a haver uma eficiência maior na resposta às sinalizações.” Segundo a sua Coordenadora, a estruturação e organização do GAAF exigiam um tempo próprio que chocava com a pressão exercida sobre os seus elementos, no sentido de darem resposta rápida às sinalizações e, conseqüentemente, apresentarem resultados. Esta situação reflectia um outro constrangimento sentido pelo GAAF, logo desde o início da concretização do TEIP. Por um lado, as expectativas exacerbadas daqueles que achavam que o TEIP resolveria “(. . .) com uma varinha de condão”, todas as problemáticas existentes e, por outro lado, “(. . .) o descrédito de uma grande parte de professores e de outros elementos da Comunidade”, relativamente às mudanças que o projecto poderia trazer.

Nesta fase inicial, o trabalho do GAAF foi acompanhado de perto pela Directora do Agrupamento, realizando-se reuniões semanais para análise, discussão e tomadas de decisão dos casos sinalizados. A sua longa experiência na gestão e Direcção do Agrupamento permitiam-lhe, tal como ela referia, “conhecer o meio em que me movimento e a chegada de pessoas que não o conhecem e não sabem como as pessoas se relacionam, muitas das vezes tinha receio do que se estava a fazer com as famílias”.

Além disso, muitos dos casos já eram conhecidos e “não se podia partir do zero.” Deste modo, dava-se continuidade a muitas situações que já eram acompanhadas pela Segurança Social, em particular através do Rendimento Social de Inserção (RSI). Para a Directora, “a pouco e pouco fomos arrastando os directores de turma, os professores, a CPCJ. Contudo, acho que ainda não há um sistema claro de funcionamento que é necessário aprofundar para o ano.” Segundo ela, a articulação com as instituições com quem ainda não havia relações estabelecidas, não foi fácil, considerando mesmo que “as nossas instituições ainda fazem pouco pelas causas. A CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) faz pouco, não há respostas.” Na esteira das parcerias estabelecidas, a Coordenadora do GAAF reconheceu a existência de uma “uma grande lacuna ao nível das Associações de Pais. Houve, efectivamente,

a formalização da parceria no início, mas julgo que essa é uma das prioridades para o próximo ano lectivo.”

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este é o momento de reflectir sobre tudo o que foi visto e ouvido, comparar os factos com as intenções e emitir alguns juízos de valor sobre os resultados obtidos. Ao longo do estudo as questões interligam-se, as experiências observadas cruzam-se e, consequentemente, as conclusões articulam-se.

Julga-se importante lembrar que, tratando-se de um estudo descritivo e participativo, não existiu qualquer pretensão em obter conclusões que pudessem ser generalizáveis. Pretendeu-se recolher contributos que ajudassem a identificar alguns factores-chave e aspectos críticos da mudança implícita no contexto educativo, originada pela implementação de um território educativo de intervenção prioritária. Esses contributos podem vir a ser utilizados tanto no contexto do TEIP aqui estudado, como em outros projectos cujas problemáticas e contextualização se revejam no projecto apresentado.

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, sem se perder de vista as questões que foram enunciadas e que legitimaram a sua realização.

No seguimento das conclusões apresentam-se algumas recomendações com vista à melhoria do funcionamento do projecto e dos resultados que dele se esperam.

Por fim, salientam-se algumas limitações inerentes à realização do estudo.

Conclusões

As conclusões estão organizadas respeitando as quatro questões de avaliação do estudo.

1. Relação entre o desenvolvimento do TEIP e as dinâmicas associadas às aprendizagens dos alunos.

Dos dados ressalta a valorização do TEIP enquanto factor de promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos. Em primeiro lugar importa referir que a

concretização das acções de apoio às aprendizagens só é possível porque o projecto TEIP garante a colocação de docentes para esse efeito. Compreende-se, assim, que as dinâmicas associadas às aprendizagens dos alunos assumam um papel indispensável na concretização dos objectivos do projecto relacionados com a prevenção do abandono escolar e a melhoria do sucesso escolar. Trata-se de dinâmicas próprias cuja concepção, organização e funcionamento têm um fim comum: melhorar as aprendizagens dos alunos identificados (sejam eles de etnia cigana ou não).

Existe um amplo consenso entre os entrevistados sobre o papel positivo das acções de apoio às aprendizagens no respectivo progresso dos alunos. O facto das actividades de apoio se desenrolarem paralelamente às actividades curriculares das turmas de origem dos alunos foi uma das vantagens assinaladas pelas docentes. Pode, por isso, dizer-se que as acções de apoio pedagógico não obedecem ao formato de complemento curricular (sob a forma de apoio pedagógico acrescido), modelo de organização recorrente nas escolas para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem, como bem evidencia Bettencourt e Sousa (2000) no seu estudo empírico. Nesses casos o apoio pedagógico acaba por ser “mais do mesmo”, ou seja, os alunos acabam por realizar actividades em tudo semelhantes às já realizadas em sala de aula, como forma de “reforçarem” as suas aprendizagens. Procurando afastar-se dessa “organização-tipo” de apoio pedagógico para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as dinâmicas associadas às aprendizagens implementadas neste TEIP pretendem constituir-se mais como uma diversificação pedagógica, de modo a responder à heterogeneidade de alunos que lhes estão associados. Em termos das práticas pode mesmo dizer-se que há alguns aspectos inovadores, quer em termos de estratégias quer dos recursos utilizados pelas docentes responsáveis pelas acções de apoio (em particular a docente do Ano Zero e do Apoio a Língua Portuguesa e Matemática), acabando por “contagiar” as próprias docentes titulares de turmas, com a sua adopção. Porém, a resistência à mudança também é um elemento que se pressente a partir dos dados. Por preconceito, acomodação, receio ou até desconfiança, docentes titulares de turmas rejeitam a necessidade de mudar as práticas. Tal como Fernandes e Gonçalves (2000) evidenciam, a diversidade que caracteriza as situações do presente, nas instituições educativas, exige uma ruptura com as rotinas do passado. E essa ruptura não pode ser só legislativa. Ela tem de acontecer na mudança de mentalidades individuais e colectivas daqueles que são os profissionais da educação: os professores.

Uma mudança das práticas pressupõe uma “reviravolta” nos quadros de referência dos professores, implicando novas atitudes e comportamentos, estando a participação crítica e a partilha presentes em todos os intervenientes do processo educativo. No tocante à articulação pedagógica podem constatar-se resistências, por parte de algumas docentes titulares em relação às docentes de apoio do TEIP, o que leva a concluir que a tal abertura à mudança e ao espírito de partilha ainda não é uma realidade comum nas nossas escolas. E, por estranho que pareça, não são os menos experientes que revelam essa resistência, mas sim os mais experientes e, conseqüentemente, mais maduros nos meandros da profissão docente. Esta situação carece de uma reflexão, em termos das instâncias pedagógicas do próprio Agrupamento, tanto mais que o TEIP está em pleno processo de desenvolvimento, durante mais um ano lectivo.

No que respeita aos resultados, importa reflectir em dois sentidos diferentes: o dos alunos e o dos professores. Começando pelo dos professores, os dados indicam que as dinâmicas associadas às aprendizagens implementadas no âmbito do TEIP foram uma mais-valia para os docentes titulares, pois reduziram alguma heterogeneidade de níveis de aprendizagem existente nas turmas. Dito de outro modo, os docentes de apoio do TEIP, ao dedicarem-se em particular aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, deixaram os docentes titulares com maior disponibilidade para trabalharem e acompanharem os restantes alunos das turmas. Em relação aos alunos, os dados apontam para uma evolução positiva, em termos das aprendizagens, embora essa evolução nem sempre seja muito visível e nem revele grande consistência. Mas não podemos esquecer que a população alvo destas dinâmicas pertence, na sua maioria, à etnia cigana arrastando consigo graves problemas de assiduidade, ou a estratos sociais onde proliferam as famílias disfuncionais. Além disso, o projecto TEIP começou a ser implementado em meados de Janeiro de 2010, sendo demasiado cedo para querer “contabilizar resultados”. No seu estudo Canário, Alves e Rolo (2000), indicam mesmo que, em matéria de política educativa, não é nada aconselhável a pretensão de obter resultados visíveis e satisfatórios a curto prazo, correndo-se o risco de as expectativas exacerbadas poderem ser responsáveis pelo insucesso das medidas adoptadas. Assim sendo seria irrealista pensar que, num espaço de tempo tão curto, se poderiam observar mudanças profundas e resultados assinaláveis ao nível da realidade escolar, tendo em conta as complexas lógicas inerentes à mudança social que lhe estão subjacentes.

2. Relações entre o desenvolvimento do TEIP e o ambiente educativo.

No estudo ressalta a importância dada, neste TEIP, às dinâmicas focalizadas no ambiente educativo, não sendo demais salientar que as problemáticas inerentes à integração escolar dos alunos de etnia cigana do Agrupamento estiveram na base da elaboração do projecto TEIP.

É comum a todos os entrevistados a valorização do TEIP como meio de ajuda na prevenção da indisciplina nas salas de aula e nos pátios e recreios. As dinâmicas postas em prática pelos animadores constituem um pólo importante de inovação deste TEIP: o recurso ao lúdico como “ferramenta” pedagógica de prevenção da indisciplina. As representações positivas, evidenciadas pelos dados das entrevistas acerca do papel desempenhado pelos TEIP na redução da conflitualidade e problemas comportamentais, encontram eco nos estudos realizados a TEIPs da primeira geração (Fernandes & Gonçalves, 2000). Tal como se demonstra nesse estudo, também este TEIP não acaba com o insucesso, mas ajuda os alunos a virem à escola, reduz o abandono e o absentismo escolares e diminui os problemas comportamentais através de uma melhor ocupação dos tempos livres dos alunos.

Tal como referem Canário, Alves e Rolo (2000), aos TEIP compete potenciar e desenvolver acções no âmbito da animação educativa, uma vez que elas são parte integrante das nossas escolas. Na verdade, a coexistência de acções educativas formais e informais, deve ser vista como um factor promotor da integração escolar e social.

Outro aspecto que há a assinalar é o trabalho desenvolvido junto das comunidades de etnia cigana. Esta é uma outra vertente da luta contra a exclusão escolar e social e do próprio absentismo escolar. No estudo, os dados ressaltam a necessidade de conhecer e intervir “no terreno”. Retomando o estudo empírico de Sarmento, Parente, Matos e Silva (2000), a intervenção prioritária subjacente a um TEIP tem de passar pelo estabelecimento de laços entre a educação e a sociedade. Dito de outra forma, as práticas educativas têm de ser desafiadas pelos contextos sociais dos alunos, naquilo que é denominado como “prática educativa territorializada”(p.115). Isto pressupõe a efectiva articulação da acção educativa levada a cabo nas escolas com os recursos que caracterizam esse território, dito de intervenção prioritária. Neste TEIP a acção da mediação assume essa função, de forma inequívoca. Dos testemunhos

recolhidos através das entrevistas, reconhece-se que a mediação constitui um forte “pilar” de sustentação do TEIP, uma vez que interfere com as diferentes dinâmicas que o caracterizam. A ligação da estrutura da mediação no TEIP (o GAAF) às instituições locais para a definição de parcerias não é fácil, pois pressupõe “mexer” com poderes instituídos e isso gera desconfiança e cria resistências. Mas há que continuar com esse desafio porque as respostas aos problemas para aqueles que são o objecto da intervenção prioritária do TEIP têm de ser encontradas em colaboração directa com as instituições locais. Este é um problema equacionado no estudo empírico de Stoer e Rodrigues (2000), podendo afirmar-se que tem acompanhado os TEIP, desde o seu aparecimento em 1996.

Analise-se o aspecto da formação. Este TEIP confere grande importância ao papel da formação, tanto dirigida aos técnicos do próprio TEIP como ao pessoal docente e não docente. Também aqui se reconhecem semelhanças com conclusões do estudo empírico realizado por Bettencourt e Sousa (2000). Aponta-se a formação como uma necessidade intrínseca à mudança e à inovação, mas os dados parecem indiciar uma certa falta de interesse ou de disponibilidade, por parte dos grupos referenciados, para participarem em sessões especificamente organizadas, a propósito de temáticas no âmbito do projecto TEIP. Importa analisar a causa desta pouca adesão. Contrariamente a tudo isto, os dados demonstram que toda a formação proporcionada aos técnicos do TEIP foi considerada uma mais-valia indispensável ao seu desempenho e enriquecimento pessoal e profissional.

Dos dados apresentados conclui-se que um aspecto menos conseguido é o do reconhecimento, por parte da comunidade educativa que não intervém directamente nas dinâmicas do projecto TEIP, sobre a existência do próprio TEIP. Parece sobressair a ideia de que o projecto não é de um Agrupamento, mas de umas determinadas escolas e de uns certos alunos. A dinâmica de divulgação e de envolvimento da comunidade escolar tem de ser reflectida, pois a articulação entre as diferentes estruturas de ensino é uma questão primordial nos TEIP, devendo quebrar-se o distanciamento organizativo, administrativo e pedagógico que caracterizou os TEIP da 1ª Geração (Santos, 2000).

3. Inter-relacionamento entre as aprendizagens e o ambiente educativo.

A problemática comportamental e o insucesso escolar são duas áreas de intervenção prioritárias deste TEIP. Todas as acções desenvolvidas pelo projecto assumem uma ou outra vertente, sem dúvida. Por isso, não se pode dizer que elas são divergentes. Antes pelo contrário, há uma estreita ligação entre as duas problemáticas e, inevitavelmente, as acções delineadas para o projecto TEIP.

Os problemas de integração social e escolar que caracterizam a população de etnia cigana, transformam-se em problemas de insucesso escolar, acabando muitas vezes por originar situações de abandono escolar.

Os dados deste estudo mostram essa relação. Nas entrevistas realizadas às docentes todas apontaram que houve uma melhoria visível no comportamento dos alunos, dentro da sala de aula e nos recreios, acabando isso por trazer benefícios para as aprendizagens. As dinâmicas associadas às aprendizagens e à intervenção dos animadores concentram-se nas mesmas escolas, as escolas ditas prioritárias. Deste modo, pode dizer-se que os esforços se concertam, no sentido de tentar inverter, a todo o custo, as situações problemáticas ao nível da conflitualidade e indisciplina.

Uma das grandes apostas deste TEIP é a aproximação às famílias dos alunos de etnia cigana, como forma de sensibilizar os elementos da comunidade cigana para a importância da escola e para a necessidade dos filhos a frequentarem assiduamente.

Os dados revelam que esse trabalho de sensibilização às famílias da comunidade cigana não é nada fácil, mas que se têm feito alguns progressos. Para isso tem sido imprescindível a articulação com parceiros institucionais que, pelo seu conhecimento e experiência, são uma mais-valia para o desenvolvimento dos objectivos deste TEIP.

4. Como as dinâmicas criadas concorrem para a concretização dos objectivos do TEIP.

A medida legislativa que consagra o aparecimento dos TEIP de 2ª Geração (Despacho Normativo nº 55/2008) vem proclamar aquilo que, de alguma forma, é sabido e sentido por todos aqueles que diariamente contactam com a realidade escolar e, particularmente, lidam com alunos em salas de aula. Em educação, a questão da igualdade de oportunidades para todos não pode querer dizer percursos iguais para

todos. Continuar a insistir nesse princípio só significa agravar a discriminação, a desigualdade e a exclusão. Há que atender à diversidade para promover a igualdade de oportunidades e a denominada equidade social.

Os projectos TEIP definem-se como medidas de discriminação positiva, devendo promover o sucesso educativo a todos aqueles que se encontram em situação de exclusão escolar e social. O quadro legislativo em que estes projectos se integram requer a sua apropriação pelas comunidades locais, desde o diagnóstico dos problemas até à busca e concretização das respectivas soluções.

Os TEIP pressupõem abertura à mudança, à inovação. Talvez seja este o seu maior desafio. E por isso o mais difícil.

Em relação ao TEIP deste estudo, as dinâmicas implementadas procuram, em termos de estrutura organizativa, alguma diversidade de respostas. Procura-se tornar a escola mais apelativa para os alunos, conferindo-lhe uma utilidade que seja reconhecida por aqueles que a frequentam e pelas suas famílias. É um projecto que aposta na mudança dos comportamentos individuais e colectivos dos alunos e das famílias, como meio de ajudar a promover o sucesso educativo dos alunos. O grande desafio coloca-se ao nível da prevenção da indisciplina. O recurso às actividades lúdicas para conseguir esse efeito é, sem dúvida, o aspecto mais inovador do projecto. Para tal, há uma diversidade de acções em curso, implicando um conjunto de recursos humanos e materiais que só poderiam ser garantidos através de um projecto como o TEIP.

Acima de tudo, espera-se que as dinâmicas em curso, durante o tempo de vida do TEIP, possam ser interiorizadas pelos agentes educativos dos diferentes estabelecimentos de ensino do Agrupamento, de modo a que as mudanças alcançadas pelo TEIP passem a constituir-se como práticas educativas assumidas por todos, depois do TEIP.

Recomendações

O processo de operacionalização de um projecto, como o apresentado neste estudo, não garante, por si só, que as mudanças sentidas se traduzam em mudanças reais e efectivas. Será necessário aprofundar e melhorar o trabalho até agora desenvolvido, nas várias vertentes, para que daí resultem outras mudanças. Neste sentido seria aconselhável a renovação do contrato programa do projecto, garantindo a sua

continuidade, para além da data limite fixada (final do ano lectivo de 2011). Talvez esta medida possa ser vista como a primeira de um conjunto que permita a construção real e efectiva das mudanças pretendidas pois, um ano e meio não parece tempo suficiente para essa tarefa.

A partir da análise dos resultados apresentados neste estudo fazem-se algumas recomendações que se destinam a colmatar algumas lacunas que foram identificadas. São apenas alguns contributos formativos que podem ajudar a melhorar o funcionamento de algumas acções e reforçar a “imagem” positiva do projecto junto dos *stakeholders*. Destacam-se as seguintes recomendações:

1. Reorganização dos grupos de alunos a receberem apoio às aprendizagens, com o intuito de reduzir a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos;
2. Reformulação o horário da docente de apoio pedagógico em itinerância, privilegiando-se a qualidade do apoio prestado aos alunos e não a quantidade de escolas apoiadas;

Melhor articulação entre as várias docentes (titulares e do projecto TEIP) no respeitante a: planeamento (programação e selecção das actividades); acompanhamento dos alunos (*feedback* do trabalho por eles desenvolvido e evoluções verificadas); e avaliação das aprendizagens;

3. Intensificação dos contactos com os encarregados de educação dos alunos integrados nas acções do projecto, como forma de promover a sua aproximação à escola;
4. Intensificação da divulgação do projecto aos diferentes sectores da comunidade educativa (ao nível dos processos e dos resultados);
5. Aprofundamento e efectivação da articulação com as entidades parceiras;
6. Maior envolvimento da comunidade educativa, em geral, nas actividades a serem desenvolvidas no âmbito do projecto TEIP.

Limitações do Estudo

Este estudo incidiu sobre o processo de implementação de um projecto TEIP. O facto de a autora desempenhar funções docentes no Agrupamento e funções de coordenação, ao nível do TEIP, facilitou todo o processo de recolha de dados, tal como foi evidenciado no início deste trabalho. No entanto, também pode ter condicionado o conhecimento e as perspectivas dos participantes, sentindo-se inibidos de se expressarem livremente. É de salientar que, da análise das entrevistas realizadas e em todas as observações efectuadas não se evidenciaram registos de tal inibição.

Outra limitação tem a ver com o âmbito do estudo. Em avaliação há que definir bem o objecto de estudo, pois não se pode avaliar tudo, tal como não se consegue observar tudo e conhecer tudo. Por isso, este estudo avaliativo apenas diz respeito a dois eixos de intervenção do Projecto TEIP. Igualmente importante e, quiçá, relevante para a análise e interpretação dos resultados, teria sido uma avaliação aos outros dois eixos do projecto. Por limitações de tempo e por uma questão de exequibilidade do próprio estudo não foi possível fazê-lo.

Por fim, mas não menos importante, refira-se a questão da intervenção dos *stakeholders*, no estudo. Tratando-se de grupos que têm interesses na concretização dos projectos, dever-se-ia ter dado “voz” à participação de outros grupos, designadamente, os alunos, em geral, o corpo docente que não estava directamente implicado nas acções do TEIP, o pessoal não docente e elementos representativos das parcerias com quem se fazia articulação. Mais uma vez, a questão da limitação do tempo para a realização do estudo condicionou a abrangência dos *stakeholders* a incluir. Mas não só. Importa lembrar que o estudo reporta ao primeiro ano de implementação do TEIP e que todas as dinâmicas organizacionais e pedagógicas do projecto estavam em estruturação, em paralelo com a realização deste estudo. Isto significa que aquilo que se queria avaliar estava, ainda, em construção. Consequentemente, não existia, ainda, informação sustentada para ser objecto de um estudo avaliativo.

Apenas se espera que este estudo abra caminho a outros que venham a ser programados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbieri, H. (2003). Os Teip, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. *Temas Universitários*, 3, 140. Universidade Aberta.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana de Educação*, 27, 99-123.
- Bettencourt, A. M., & Sousa, M. V. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa* (pp.13-20). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*, (pp. 11-70). Porto: Porto Editora
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, Clara (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In Instituto de Inovação Educacional (Ed), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, (pp.139-170). Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, Clara (2001). *Escola e Exclusão social*. Lisboa: Educa.

- Carneiro, R., Caraça, J., & São Pedro, M. E. (2001). *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospetivo*, v.1, p.70. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento.
- Carvalho, A., & Araújo, M.J. (2009). Geração TEIP: One size fits all. Retirado em 14 de Março de 2010 de <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>
- Costa, J. A., Sousa, L., & Neto-Mendes (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias no Teip do Esteiro. In Instituto de Inovação Educacional (Ed), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, (pp. 83-104). Lisboa: Ministério da Educação.
- Donaldson, S., & Lipsey, M. (2006). Roles for theory in contemporary evaluation practice: Developing practical knowledge. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Eds.), *The sage handbook of evaluation*, (pp.56-75). London: Sage.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Retirado em 2 de Outubro de 2010 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e Desafios da Avaliação Contemporânea*. Síntese da lição a proferir no âmbito de provas de agregação. Documento policopiado não publicado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso, *Reflexões críticas sobre a avaliação*, (pp. 15-39). São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, M. R., & Gonçalves, J. A. (2000). Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaços de inovação organizacional e curricular. In Instituto de Inovação Educacional (Ed), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, (pp. 45-82). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, R. J., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Pearson Education, Inc.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmiento, M. J., & Ferreira, F. I. (s.d.). *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Colecção: Minho Universitária. Livraria Minho.
- Guba, E., & Y. S. Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- House, E., & Howe, K. (2000). Deliberative evaluation in practice. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), (pp. 363-382). Dordrecht: Kluwer.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Nevo, D. (2006). Evaluation in education. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (2006), *The sage handbook of evaluation*, (pp. 440-460). London: Sage.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*, (pp. 41-124). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. (1986). *Utilization-focused evaluation*, (2nd edition). Newbury Park: Sage.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd edition). Newbury Park: Sage.
- Patton, M. (2003). Utilization-focused evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, (pp. 223-244). Dordrecht: Kluwer.
- Popham, W. J. (1974). *Evaluation in education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Projecto Educativo do Agrupamento (2008-2011). Documento policopiado não publicado.
- Projecto Educativo TEIP do Agrupamento (2009). Documento policopiado não publicado.
- Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2007). Retirado em 14 de Janeiro de 2010 de

<http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE%202007-DRL/AE%20Ag%20Educor%20R.pdf>

Relatório final de Avaliação do Projecto TEIP do Agrupamento (2010). Documento policopiado não publicado.

Relatório TEIP 2009/2010. Retirado em 2 de Maio de 2011 de

<http://www.dgide.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=114>

Santos, B. (2000). Introdução. In Instituto de Inovação Educacional (Ed), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, (pp. 7-12). Lisboa: Ministério da Educação.

Sarmiento, M., Parente, C., Matos, P. S., & Silva, O. S. (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. In Instituto de Inovação Educacional (Ed), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, (pp. 105-138). Lisboa: Ministério da Educação.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th edition). Newbury Park, California: Sage.

Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part 1: relation to psychology. Retirado em 31 de Dezembro de 2009 de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=11>

Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), (pp. 279-317). Dordrecht: Kluwer.

- Shadish, W., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newsbury Park, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd edition), (pp. 343-362). Dordrecht: Kluwer.
- Stake, R. E. (2003). Responsive evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, (pp.63-68). Dordrecht: Kluwer.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work* (pp. 11-129). New York: The Guildford Press.
- Síntese da Reunião de Assembleia Extraordinária de Agrupamento (Janeiro, 2008). Documento policopiado não publicado.
- Stoer, S. R., & Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias. In Instituto de Inovação Educacional (Ed), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção “ecológica” da acção educativa*, (pp. 171-193). Lisboa: Ministério da Educação.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (2^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.

Legislação:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Despacho Normativo 147-B/ME/96 de 8 de Julho

Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro

ANEXOS

MINISTÉRIO DA ECONOMIA

Instituto Português da Qualidade

Por despachos de 16-7-96 do presidente do Instituto Português da Qualidade:

Isabel Maria Delgado Cardoso, técnica auxiliar de 2.ª classe do quadro de pessoal do Instituto Português da Qualidade (área funcional: secretariado, documentação, informação e relações públicas) — nomeada definitivamente, precedendo concurso, técnica auxiliar de 1.ª classe do mesmo quadro, escalão 1, Índice 200, considerando-se exonerada do seu anterior cargo a partir da data de aceitação do novo lugar.

Maria Emília Martins de Matos Canudo e Maria de Lourdes de Almeida Simões Aires Martins, técnicas auxiliares de 2.ª classe do quadro de pessoal do Instituto Português da Qualidade (área funcional: secretariado, documentação, informação e relações públicas) — nomeadas definitivamente, precedendo concurso, técnicas auxiliares de 1.ª classe do mesmo quadro, escalão 5, Índice 240, considerando-se exoneradas dos seus anteriores cargos a partir da data de aceitação dos novos lugares.

(Não carecem de fiscalização prévia do TC.)

17-7-96. — O Director de Serviços, *Vicente Martins*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

Desp. 147-B/ME/96. — O processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Com efeito, os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes.

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas, importa continuar a aprofundar os esforços tendentes à criação, nas escolas, de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, definindo-se as medidas a desenvolver, com vista a atingir-se o objectivo primordial de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico.

Por outro lado, parece ser manifesto que a rede e o parque escolares, fruto de sucessivas adições, exigem uma reorganização e adaptação às necessidades das crianças e dos jovens que frequentam nove anos de escolaridade básica, quer no mesmo estabelecimento de ensino quer em estabelecimentos diferentes que funcionem em rede.

Esta reorganização deve implicar uma reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde.

Este processo implica, de igual modo, o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e de projectos e pode contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas.

Contrapõe-se assim o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício. À nuclearização das escolas do 1.º ciclo

e dos jardins-de-infância contrapõe-se, no presente despacho, a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, que se tem vindo a revelar como valorizadora da noção global de educação, facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos.

A experiência pedagógica a desenvolver a partir do próximo ano lectivo, que se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objectivos centrais:

- 1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
- 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

Neste contexto, a flexibilidade organizacional que se preconiza para as escolas que irão integrar-se, no ano lectivo de 1996-1997, na experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária vai ao encontro do disposto no art. 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e converge com os objectivos da realização pessoal e comunitária de cada indivíduo que a mesma lei preconiza no seu art. 3.º

Assim, determino:

1 — São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas, nos quais se procederá, a partir do ano lectivo de 1996-1997, ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

2 — As escolas integrantes de um território educativo de intervenção prioritária desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas.

3 — Sem prejuízo da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino que integram um território educativo de intervenção prioritária na concepção e organização do respectivo projecto educativo, este deverá contemplar, obrigatoriamente, a formulação das seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:

- a) Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, prevenindo, do mesmo modo, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos que, sem prejuízo de um núcleo de aprendizagens fundamentais, tome em consideração as características específicas da população escolar, e do desenvolvimento de componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências;
- b) Definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade, apresentando propostas de intervenção que possam dar resposta às necessidades identificadas, designadamente em articulação com os centros de formação das associações de escolas e com as instituições de formação inicial de docentes;
- c) Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer quanto às crianças e aos jovens inscritos nas escolas quer quanto ao desenvolvimento de actividades de educação permanente, nomeadamente de educação de adultos.

4 — O projecto educativo será apresentado à respectiva direcção regional de educação, entidade com a qual será negociado o seu desenvolvimento, quer na vertente pedagógica quer na vertente financeira.

5 — O acompanhamento ao desenvolvimento dos projectos é competência da respectiva direcção regional de educação, cabendo ao Departamento da Educação Básica a coordenação e o apoio técnico-científico ao processo e ao Instituto de Inovação Educacional a respectiva avaliação formativa, bem como a avaliação externa e global da experiência.

6 — As direcções regionais de educação, em articulação com o Departamento da Educação Básica e com o Instituto de Inovação Educacional, elaborarão relatórios intermédios do progresso da experiência no final do 1.º e do 2.º períodos do ano escolar e globais no final do mês de Junho.

7 — A coordenação nacional da experiência é assegurada por uma comissão, presidida pela directora do Departamento da Educação Básica, integrando representantes do Departamento da Educação Básica, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira, da Inspeção-Geral da Educação e das direcções regionais de educação, a qual deverá articular a sua acção com os responsáveis de programas, equipas de missão e gabinetes existentes no Ministério da Educação cujo âmbito de intervenção se relacione com o desenvolvimento dos projectos.

8 — Os territórios educativos de intervenção prioritária beneficiarão de condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos no que se refere a:

- a) Relação professor-aluno;
- b) Dispensa de serviço lectivo dos directores de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Redução da componente lectiva dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a qual deve revestir a forma de um crédito global de horas a atribuir a cada escola;
- d) Colocação de um ou mais professores de áreas específicas para a realização de actividades de complemento educativo e complemento curricular;
- e) Apoio especial por equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial;
- f) Possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores.

9 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e a articulação entre a educação pré-escolar e os diferentes ciclos do ensino básico, é criado, em cada território educativo de intervenção prioritária, um conselho pedagógico do território educativo, cuja composição deverá incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários níveis, modalidades e ciclos de ensino, podendo agregar, de acordo com o projecto apresentado, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, bem como da autarquia local.

10 — O projecto de território educativo de intervenção prioritária será sediado num dos estabelecimentos de educação ou de ensino que o integram, sendo a sua coordenação assegurada pelo respectivo órgão de gestão.

11 — A gestão administrativa e financeira dos projectos será apoiada pelos serviços administrativos de uma das escolas básicas integradas ou escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos que integram o território educativo de intervenção prioritária.

12 — O desenvolvimento do disposto no presente despacho será definido por despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação.

8-7-96. — O Ministro da Educação, *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Inspeção-Geral da Saúde

Aviso. — Nos termos do art. 33.º do Dec.-Lei 498/88, de 30-12, conjugado com o disposto na al. a) do n.º 2 do art. 24.º do mesmo diploma, faz-se pública a lista de classificação final do concurso externo de ingresso para admissão de seis estagiários com vista ao posterior preenchimento de seis vagas de inspetor da carreira de inspeção superior de regime especial do quadro de pessoal da Inspeção-Geral da Saúde, aberto por aviso publicado no *DR*, 2.ª, 246, de 24-10-95, homologada por despacho de 19-7-96 do inspetor-geral da Saúde:

	Valores
1.º Paulo Alexandre Cotrim de Almeida	16,499
2.º Maria Edite Ferreira Alves Pereira Soares Correia	16,400
3.º António Carlos Caeiro Carapeto	15,950
4.º Belmira do Rosário Faisco Vieira Fialho	15,899
5.º Sérgio Miguel Farinha Gomes de Abreu	15,698
6.º João Luís da Graça Marques	15,398
7.º Paulo Jorge Mantas Parreira	15,299
8.º Gaspar Luís Bento Gonçalves	15,200
9.º Maria da Conceição de Almeida Baptista Mendes	14,998
10.º Maria Helena Rocha Sequeira	14,900
11.º Pedro Manuel Martins Roque Delgado Carreira	14,800
12.º António Manuel da Rocha Soares	14,764
13.º Daphnie Eurélia Gomes Góis	14,763
14.º Rui Jorge de Freitas Serra	14,698
15.º Susana Rita Oliveira Vale Gonçalves Guerreiro	14,563
16.º Teresa Maria Lopes Duarte	14,431
17.º Patrícia de Oliveira Carvalho	14,300
18.º Teresa Alexandra Meca Valverde Gouveia Coelho	14,299
19.º Cristina Maria da Silva Lopes	14,200

	Valores
20.º António Manuel Dias Videira	14,199
21.º Maria de Fátima da Silva	14,062
22.º Raquel Lemos de Azevedo de Mendonça Horta	13,962
23.º Fernanda Paula Castro Fonseca Barros da Costa	13,799
24.º Maria Teresa Esteves de Campos Romão	13,731
25.º António Pires Sargento	13,700
26.º Filomena Antunes Tiago da Silva	13,631
27.º Fernando Augusto Gomes da Assunção	13,599
28.º Fernando Carlos da Costa Pereira	13,514
29.º Jorge Manuel Ferreira	13,425
30.º Maria da Conceição Lourenço Afonso dos Santos Horta	13,398
31.º Cristina Lourenço Martins	13,361
32.º António Alberto Amaro Rodrigues	13,331
33.º Silvina Rosa Ripado Ribeiro Pena	13,330
34.º Ana Maria Pereira Lopes	13,300
35.º João Guilherme Gargalo Melo	13,299
36.º Pedro Miguel de Oliveira Martins	13,298
37.º Maria Teresa Ferreira da Costa	13,262
38.º Helena Cristina da Silva Lopes	13,200
39.º Ana Maria de Abreu e Lima Pereira Marques	13,199
40.º Mário Alberto Benrós Silva	13,198
41.º Mafalda Margarida Gomes de Figueiredo Falcão de Bettencourt	13,197
42.º Susana Raposo Letras da Luz	13,162
43.º Maria Leonor Cardoso Sérgio Pinto	13,130
44.º Pedro Miguel Pereira Carmona	13,100
45.º Maria Elisabete Alves Simões Rolo	13,098
46.º Isabel Alexandra Mota Junceira	13,063
47.º João Paulo Oleiro Mendes da Fonseca	13,049
48.º Nelson Nobre Saramago da Silva Escórcio	13,031
49.º Carla Cristina de Sousa Morais	13
50.º Francisco José Nunes Galvão Correia	12,999
51.º Luís Manuel Veloso Cruz	12,998
52.º Jorge Alberto Cardoso Pereira Lúcio	12,996
53.º José Alberto de Jesus Pereira Peixoto	12,962
54.º Maria Teresa Henriques de Almeida	12,932
55.º Alexandrina Gameiro Pereira	12,931
56.º Florbela Adozinda Garcia Alves	12,929
57.º Eugénio Mamede Correia Guerreiro	12,900
58.º Ana Maria Estreito Padrão Gonçalves Miranda	12,899
59.º Mário Ferreira da Silva	12,898
60.º Paulo Jorge Baptista da Silva Leitão	12,897
61.º Susana de Cintra Epaminondas Alves Dias	12,864
62.º Pedro Manuel Ribeiro Coimbra	12,863
63.º José Eduardo Barroso Almeida Cruz	12,862
64.º José Gabriel Relego Molarinho Jacinto	12,830
65.º Maria do Céu Anjos Sousa Saldanha	12,825
66.º Paula Cristina Oliveira dos Santos Silva	12,800
67.º Francisco Manuel Cardoso de Sousa Moreira	12,799
68.º Sónia Teresa Grácio Gomes Santos	12,798
69.º João Manuel Pires Ribeiro	12,764
70.º Maria de Fátima Baptista Fernandes	12,762
71.º Carla Maria Lopes Ribeiro	12,749
72.º Agostinho Nuno Pereira Lopes	12,730
73.º Nuno Filipe Amaral Antunes da Costa	12,700
74.º Vítor Manuel dos Santos Castanheira	12,699
75.º Carla Alexandra Correia Batista	12,698
76.º Teresa Maria Miranda de Freitas	12,696
77.º Júlio César Figueiredo Vila Santos	12,685
78.º Paula Cristina Barros Pinto	12,664
79.º Maria do Rosário Costa Fernandes Madaleno dos Santos	12,662
80.º Maria João Gamboa Marques	12,648
81.º Sara Maria Calado da Silva	12,630
82.º Maria de Fátima Pereira de Almeida Duarte	12,612
83.º Renata Maria Antunes Viegas Rosário de Oliveira	12,599
84.º Fernanda Maria Pinto Machado	12,598
85.º João Carlos Escaleira Vaz	12,597
86.º Carla Maria Correia Pedrosa	12,562
87.º Maria de Lurdes Nunes Mendes da Costa	12,530
88.º João Alexandre Abreu Tavares Beirão	12,500
89.º Teresa Cristina Arsénio Gomes Lares	12,498
90.º Paula Alexandra Barata Mendes Cabaço	12,496
91.º Maria de Fátima Castanheira Pedrosa da Fonseca Lima	12,462
92.º Paula Cristina do Paço Videira	12,461
93.º João Mário Ruivo Carrapiço	12,400
94.º Maria José Fernandes da Silva	12,396
95.º Maria Ema Fuentes Morais	12,362
96.º Conceição Maria Santos de Carvalho da Cruz	12,330

Anexo C1- Guião de Entrevista das docentes titulares de turmas, docentes do TEIP e animadora cultural.

Designação de Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de questões
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	- Informar sobre os objectivos da entrevista e garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados.
B Situação profissional e funções desempenhadas no projecto	- Conhecer a experiência profissional dos entrevistados e as funções a desempenhar no TEIP.	- Saber a experiência profissional do entrevistado; - Saber sobre experiências de trabalho em TEIP; - Saber sobre as funções no TEIP em estudo.
C Natureza do trabalho desenvolvido	- Identificar as problemáticas nas áreas em que exerce funções; - Caracterizar a organização do trabalho que desenvolve; - Descrever o modo de desempenho das suas funções; - Caracterizar as actividades desenvolvidas; -Descrever as actividades desenvolvidas.	- Saber quais os problemas que caracterizam a população escolar (pedagógicos, escolar, sociais, familiares) - Saber como organiza o seu trabalho (horário, planificação, articulação, avaliação) -Saber que tipo de actividades desenvolve (estratégias, metodologias, materiais)
D Natureza das relações desenvolvidas	- Conhecer o relacionamento com os alunos; -Conhecer o relacionamento com os pares; -Conhecer o relacionamento com as famílias.	- Informar sobre as relações estabelecidas com: -alunos -docentes -famílias
E Balanço do trabalho	- Conhecer os obstáculos encontrados; - Conhecer as evoluções encontradas; - Reflectir sobre o balanço do trabalho desenvolvido - Reflectir sobre o projecto TEIP; -Conhecer o envolvimento da comunidade educativa.	- Identificar pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido; - Informar sobre as evoluções dos alunos (aprendizagens, comportamento, relacionamento); - Fazer um balanço do trabalho desenvolvido durante este 1º ano de TEIP; -Fazer um balanço sobre o

		projecto TEIP; - Dar opinião sobre o envolvimento da comunidade educativa.
F Expectativas	- Emitir juízos de valor sobre o futuro do projecto.	- Informar sobre expectativas futuras (para o projecto).

Anexo C2- Guião de Entrevista à Directora do Agrupamento e Coordenadora do projecto TEIP.

Designação de Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de questões
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	- Informar sobre os objectivos da entrevista e garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados.
B Origem do TEIP	- Conhecer as razões que sustentam o aparecimento do projecto.	- Saber os fundamentos da origem do TEIP; - Saber o percurso seguido na construção do projecto; - Saber do envolvimento da comunidade educativa; - Saber da formação de suporte ao projecto.
C Implementação do projecto	- Identificar o modo de recrutamento dos técnicos; - Caracterizar as funções dos técnicos; - Descrever o modo de acompanhamento feito ao projecto; - Analisar o processo de definição das parcerias.	- Saber como se processou o recrutamento dos técnicos; - Saber que funções exercem os técnicos; - Saber como se exerce o acompanhamento do projecto; - Informar sobre os contactos com os parceiros; - Descrever o processo de definição das parcerias.
D Balanço do trabalho	- Conhecer os obstáculos encontrados; - Conhecer as evoluções encontradas; - Reflectir sobre o balanço do trabalho desenvolvido - Reflectir sobre o projecto TEIP; - Conhecer o envolvimento da comunidade educativa.	- Identificar pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido; - Saber a opinião sobre as evoluções dos alunos (nas diferentes acções do TEIP); - Fazer um balanço do trabalho desenvolvido durante este 1º ano de TEIP; - Fazer um balanço sobre o projecto TEIP, no geral; - Dar opinião sobre o envolvimento da comunidade educativa.
F Expectativas	- Emitir juízos de valor sobre o futuro do projecto.	- Informar sobre expectativas futuras (para o projecto).

Anexo C3- Guião de Entrevista à Coordenadora do GAAF.

Designação de Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de questões
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	- Informar sobre os objectivos da entrevista e garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados.
B Origem do TEIP (e do GAAF)	- Conhecer as razões que sustentam o aparecimento do projecto; - Conhecer a origem e organização do GAAF.	- Saber os fundamentos da origem do TEIP e do GAAF; - Saber o percurso seguido na construção do GAAF; - Saber do envolvimento da comunidade educativa; - Saber da formação de suporte ao projecto.
C Implementação do projecto (e do GAAF)	- Caracterizar as funções da coordenadora e dos técnicos; - Conhecer as funções da animação e da mediação; - Descrever o acompanhamento ao GAAF; - Conhecer a formação; - Conhecer o trabalho desenvolvido com parceiros.	- Saber do papel da coordenadora do GAAF; - Saber das funções dos animadores e dos mediadores; - Saber como se exerce o acompanhamento do projecto (GAAF); - Saber da formação recebida e fornecida pelo GAAF; - Saber das parcerias desenvolvidas.
D Balanço do trabalho	- Conhecer os obstáculos encontrados; - Conhecer as evoluções encontradas; - Reflectir sobre o balanço do trabalho desenvolvido; - Reflectir sobre o projecto TEIP; - Conhecer o envolvimento da comunidade educativa.	- Identificar pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido; - Informar sobre as evoluções dos alunos (aprendizagens, comportamento, relacionamento); - Fazer um balanço do trabalho desenvolvido durante este 1º ano de TEIP; - Fazer um balanço sobre o projecto TEIP; - Dar opinião sobre o envolvimento da comunidade educativa.
F Expectativas	- Emitir juízos de valor sobre o futuro do projecto.	- Informar sobre expectativas futuras (para o projecto).

Anexo C4- Guião de Entrevista às encarregadas de educação e aluna

Designação de Blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de questões
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	- Informar sobre os objectivos da entrevista e garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados.
B Conhecimento do Projecto	- Expressar o nível de conhecimento sobre o TEIP; - Expressar opinião sobre o TEIP; - Expressar opinião sobre a organização do trabalho dos docentes de apoio e animadores.	- Informar sobre a existência do TEIP; - Dar opinião sobre a existência do TEIP; - Informar sobre o desempenho dos docentes de apoio e técnicos.
C Participação dos Encarregados de Educação/famílias	- Analisar a participação dos encarregados de educação/famílias; - Expressar opinião sobre a participação dos encarregados de educação/famílias; - Expressar sugestões do envolvimento parental.	- Informar sobre o nível de participação dos encarregados de educação/famílias; - Dar opinião sobre o nível de participação dos encarregados de educação/famílias; - Sugerir modos de envolvimento parental.
D Balanço do trabalho	- Referir as evoluções dos alunos (aprendizagens; comportamento; relacionamento) - Identificar os problemas; - Referir propostas de melhoria; - Expressar juízos de valor sobre TEIP.	- Informar sobre as evoluções ocorridas; - dar opinião sobre o nível de evoluções ocorridas; - Referir os prós e contras do TEIP; - Dar sugestões de melhoria; - Dar opinião sobre o TEIP.
E Expectativas	- Expressar expectativas face ao futuro do TEIP.	- Expressar opinião sobre a continuidade do TEIP.

1. Já teve alguma experiência de trabalhar com TEIP?

Não, trabalhar num TEIP não. É a primeira vez.

2. Qual é a sua experiência anterior de trabalho?

Trabalhei em autarquias e ainda ligada a IPSS, mas sempre ligada a crianças e jovens. Talvez por isso tenha tido alguma facilidade em entrar na escola. Em relação à população dita especial, tinha visitado alguns bairros em Setúbal onde existia também muita população de etnia, sobretudo africanos, que conhecia através de estágios curriculares das minhas colegas. Portanto, conhecia a situação apenas por relatos das pessoas, não que eu tivesse trabalhado com.

3. Quantos anos de serviço possui ?

Quatro, Cinco anos, vá.... Com algumas interrupções pelo meio.

4. O que é que a levou a concorrer, quando soube da existência deste projecto e foram abertas as candidaturas para os técnicos?

Achei que era um desafio, sobretudo, tendo em conta a população alvo. Achei muito aliciante o facto de poder tentar mudar aquele “grãozinho no deserto”. As pessoas que já estão dentro da situação sabem que é muito difícil mudar alguma coisa, porque eles têm a sua cultura e regem-se por ela. Mas, mesmo assim, considero muito aliciante o facto de se tentar fazer com que esta população se desvie, um pouquinho que seja, daquele fio condutor.

Na altura também estava desempregada. Mas foi sobretudo pelo desafio.

5. É Licenciada em Animação Sociocultural?

Sim. E tínhamos cadeiras de Animação Comunitária. Na Área de Oficinas nós trabalhávamos muito a Área da Animação Comunitária.

6. Quais são as funções que desempenhas em termos deste projecto?

Como animadora de pátio, que é a minha principal função. É trabalhar os tempos livres dos meninos, os intervalos, a hora do almoço e aqueles períodos em que dou apoio dentro da sala de aula, em colaboração com as professoras.

Por vezes, tenho algumas actividades que acho que seriam adequadas: falo com as professoras, peço se posso usar uma hora ou meia hora e, de acordo com elas, trabalhamos aquela temática. No meu caso foi mais a Higiene, Comportamento. Quando é possível.

Também tenho feito um pouco de Mediadora Comunitária, através da A.... (assistente operacional) consegui estabelecer a ligação com o bairro, o que tem sido muito importante para mim. Poder chegar aos pais. Para mim, essa parte, ainda foi mais aliciante: chegar lá, falar com eles, eles verem alguém a dar a cara é muito, muito

importante. Perceberem que nos importamos com eles é muito importante. E recolhermos informações sobre coisas que necessitamos.

7. Como se repartem essas funções pelas escolas que acompanhas?

Só tenho duas escolas. Trabalhos em sala de aula, tento adaptar o que faço numa e outra, pois o público – alvo não difere. Mas numa não tinha tanto tempo livre porque eles tinham AECs. Na outra escola, como eles não têm AECs, tinha um dia para realizar actividades lúdicas com eles. Logo aí facilitava bastante. E eles são só 8 alunos. Tenho outra autonomia que não posso ter na outra escola, com duas salas. Mas quando necessitava de algum tempo pedia.

Tentei fazer um projecto que ainda não consegui terminar: “Casa no Bairro”. Funcionava como uma maquete do bairro. De cada um dos bairros de origem dos alunos de etnia. Esta actividade era comum às duas escolas, para eu poder complementar, ou seja, ver se eles tinham as mesmas ideias. É uma actividade em sala de aula, em colaboração com a professora da turma e a professora itinerante.

Também fiz uma actividade específica com as duas escolas para compreender as famílias deles, pois eles são todos primos e irmãos.

Havia actividades que realizava nas duas escolas e outras só numa.

8. Em relação às duas escolas que acompanhas, encontras grandes diferenças nos ambientes, quer de sala de aula quer de recreio?

Na escola A a A.... (Assistente Operacional) tem desenvolvido muito bom trabalho lá. Já lá está há dois anos e é um trabalho de retaguarda, contínuo, dentro da sala de aula e no recreio, logo leva a que eles tenham um comportamento diferente. A escola B, no ano, anterior tinha lá tido a turma de PCA, com crianças de 15, 16 anos, o que leva a que estes alunos que estão lá agora tenham um comportamento completamente diferente. Mas com o passar do tempo, acho que têm vindo a melhorar bastante, comparativamente ao ano passado, pelo que me é relatado.

9. Verificaram-se algumas situações de conflito entre alunos ou entre alunos e professoras, dentro e fora da sala de aula?

Não, acho que isso é tudo controlável. Há aqueles alunos de 12,13 anos que já têm outro comportamento, não são como crianças de 6, 7 anos. Têm tios com 15, 16 anos e provoca que eles tenham outro comportamento. Mas nada que na sala de aula não se consiga controlar.

10. Relativamente a essas duas escolas, se tivesses que indicar um, qual seria o maior problema que se levanta às aprendizagens e ao sucesso destes alunos?

O principal problema é a família, são os pais deles. Muitos deles não vão à escola porque os pais, simplesmente, não os acordam de manhã.

Não faz parte da cultura deles a cultura de escola.

Eu acho que os pais têm que ser muito motivados porque há muitas crianças que até gostam de ir à escola. Eu acho que o principal problema é em casa, a família. Motivar a

família. Como eles próprios nunca frequentaram a escola, para eles não é importante, para o trabalho que eles desenvolvem também não é necessário, por isso para eles não faz parte da cultura deles. Há outras prioridades. Trabalhando a família rapidamente se chega aos meninos. Se conseguirmos trabalhar as famílias, isso facilita aí em 80%.

11. Já tinhas essa percepção ou foi a experiência deste Projecto que te fez mudar?

Sim, foi agora. Antes pensava que eles eram assim porque eram assim. Fazia parte dos genes. E isso está provado com o trabalho que a senhora tem feito lá. O trabalho da A... (a Assistente Operacional da escola A): chegando à família, consegue chegar a eles. E a partir daí vê-se que é tudo diferente. E isso tudo existe daquele fio condutor. Dois anos nesse trabalho, já é muito tempo.

12. Como é que o teu trabalho é planeado?

Eu costumo planear à 6ª feira para a semana a seguir. Sempre. Só que depois há sempre aqueles contratempos do momento. Pode a professora ter alguma coisa planeada. Costumo avisar antecipadamente, mas nem sempre é possível: ou porque no dia acontecem coisas, ou porque ela já tinha alguma coisa planeada e pode não acontecer... Animações de pátio, por exemplo: nós não temos pátio. No Inverno temos de ficar dentro da sala, ou seja, temos que cingir-nos ao espaço que temos.

Quando intervenho em sala de aula, programo as actividades em função das necessidades da altura, ou posso eu achar que se justifica muito trabalhar aquela problemática. Por exemplo quando tivemos o problema dos piolhos Justificava-se trabalhar essa problemática, em sala de aula. Pesquisei sobre o assunto e apresentei uma história, do tipo “ Hora do Conto”. Falei com a professora e programei a minha intervenção.

Às vezes os professores dizem-me que vão trabalhar isto ou aquilo e pedem se posso ajudar, ou com uma actividade de Expressão dramática ou Expressão motora e conciliamos tudo. Vamos falando e vendo o que é melhor.

13. Trabalhas com alunos específicos ou em grande grupo?

Trabalho sempre com a turma, ou com as duas em conjunto (na escola B).

Na minha opinião pessoal não se devem separar grupos. Logo aí estamos a pô-los em xeque.

14. Como és considerada pelos alunos, no desempenho das tuas funções?

Eles chamam-me professora. Dentro de sala de aula passo mais tempo com a turma dos alunos de 1º e 2º ano. No início do ano acordei com as duas professoras que fazia mais sentido estar de um lado porque eles precisam mais. Precisam muito que alguém esteja sempre junto deles, principalmente junto daquelas meninas que estão ao nível da Pré. Enquanto a maioria dos alunos da outra sala são alunos de 4º ano e têm outra autonomia. Há apenas dois ou três casos que estão ao nível do 2º ano. Como o meu

horário é alternado com a outra escola, tenho de equilibrar as coisas: 2ª e 4ª numa; 3ª e 5ª noutra.

15. A questão do horário repartido poderá ser considerado prejudicial ao desenvolvimento de um trabalho mais continuado?

No meu caso foi uma mais-valia porque consegui apanhar meninos do bairro de cima, na escola de baixo.

Quando os pais me viam lá em cima, já sabiam quem eu era e, se no início, tinha de dizer quem era, com o tempo já eram eles que se me dirigiam e perguntavam coisas relacionadas com os filhos. Como eles são todos familiares uns dos outros e uns tinham filhos na escola de cima e outros na escola de baixo, e porque sabiam que eu ia às duas, às tantas já me perguntavam porque eu ia a um bairro e não ao outro. Acho que facilitou muito o meu trabalho.

16. Caracteriza-me o teu relacionamento com os professores dessas escolas.

Inicialmente, para quem está numa sala é complicado receber uma pessoa que vem de fora. Estamos a invadir um pouco um espaço que é dos professores. Mas é apenas o impacto inicial. Agora damo-nos super bem. Quando preciso de alguma coisa dirijo-me a eles e o mesmo acontece com eles. Por exemplo, quando têm problemas com um aluno dizem-me” Como vais lá tantas vezes ao bairro podias pedir aos pais para virem à escola para assinarem isto ou aquilo”. Outras vezes sou eu própria que me ofereço para levar documentos e entregar aos pais, pois é mais fácil.

Agora até acontece é o contrário. Agora eles já estranham quando nós não vamos.

17. E em relação às crianças, qual tem sido a sua reacção às tuas actividades?

Inicialmente eles achavam muito estranho. Como é que o professor que está na sala depois vem para o pátio e até joga? Para eles, no início nada daquilo fazia muito sentido. Aderiam às actividades, mas achavam estranho. Com o tempo, já acham normal. Agora acham estranho que, ou porque vou ao bairro ou por outra coisa qualquer, não se possam organizar certas actividades.

18. Que tipo de actividades organizas nos recreios?

Promovo mais jogos lúdicos, tradicionais, coisas que os obriguem a mexer-se um pouco. Tudo mais na base do informal. Também levo alguns materiais dos que temos aqui agora, que já adquirimos, pois eles estão muito sedentos de tudo o que é novidade. Passa mais por deixá-los brincar porque muitos deles em casa acabam por não brincar ou porque não têm brinquedos, ou têm de tomar conta dos irmãos ou porque é mais giro fazer coisas que não têm nada a ver com a idade deles e eles fazem.

19. De tudo o que fazes com eles, o que é que eles gostam mais?

Tudo o que seja novidade, por mais banal que seja para nós. Para eles é uma coisa do outro mundo.

Na última semana acompanhei uma professora numa visita de estudo. Ela tem na sala 2 alunas de etnia. Para elas, entrarem no Centro Comercial Vasco da Gama, verem as

montras, foi uma coisa do outro mundo. Tudo o que seja novidade, que saia fora do mundo deles é algo que os fascina.

20. Quais são os maiores obstáculos que encontras no desempenho das tuas funções?

Os meus dias precisavam de ter 48 h!

Às vezes eles não estão motivados, predispostos, para participarem naquilo que lhes propomos. E os pais nem todos os dias estão predispostos para estarem ali aquele bocadinho a conversar connosco e, mesmo quando acordamos determinadas coisas, nem sempre estão predispostos a pô-las em prática. Tem que se estabelecer os timings certos. Se hoje não funciona, vamos esperar 3 ou 4 dias e aparecemos novamente. Nunca sabemos muito bem o que vai acontecer. É sempre uma surpresa.

21. Consideras que as tuas funções enquanto mediadora e animadora são complementares ou distintas?

Complementam-se. A experiência enquanto mediadora enriquece-me para as outras actividades.

22. Fala um pouco da actividade de Mediação nos bairros de etnia.

Eu vou aos dois bairros de etnia cigana: o que fica junto da escola A e o da escola B.

As funções de Mediação fazem parte das competências do GAAF. As idas aos bairros iniciaram-se através da D. A.... (Assistente Operacional da escola A) que me acompanha, a título pessoal e se eu lhe pedir. Mas não tem nada a ver com as funções dela.

Quando vou ao bairro, tenho bem estipulado o que lá vou fazer. Mas nunca faço visitas ao bairro, sozinha. Seja eu ou seja quem for. Geralmente, no dia-a-dia vou com ela (a Assistente Operacional). Quando ela não está disponível, levo 1 ou 2 miúdos comigo. Sempre.

Quando há actividades de bairro, que é a Educação Itinerante, vou eu, a M...., o L...., a Assistente Operacional e por vezes os miúdos, ou não, consoante as actividades do dia. Na visita da carrinha do I.A.C., unidade móvel, quando cá estive foi também a J..., pois tem algumas afinidades com a comunidade do bairro da escola B e achámos que podia ser importante levar uma cara conhecida. Como nenhum de nós tinha muita autonomia para se mover ali e não sabíamos se a Auxiliar teria disponibilidade para nos acompanhar a J.... acompanhou-nos.

Quando é preciso fazer visitas domiciliárias, tendo em conta sinalizações ou coisas graves que já envolvem outro nível de problemática, ou vai a J... e eu ou o H.... e eu. Tudo depende de quem está direccionado para o caso.

23. Importas-te de falar um pouco do objectivo da presença dos técnicos do I.A.C. ?

Tem por finalidade motivá-los a participarem nas actividades de bairro que a Educação Itinerante vai promover. O objectivo é juntar os meninos em idade do Pré-Escolar e motivá-los para que os pais os inscrevam nos JI.

Ainda não conseguimos fazer, mesmo, nenhuma actividade de educação itinerante, no bairro. Normalmente os pais deixam-nos na escola: ou porque ainda não tínhamos autonomia para fazer actividades dentro do bairro, ou porque estava a chover...

Depois da actividade, acompanhamos os meninos ao bairro para que os elementos da comunidade possam ver a M.... e o L...., para que não seja só eu, dado que eles é que irão realizar as actividades no bairro. Mas no dia da carrinha do I.A.C. foi muito bom. Tanto para os pais, como para os miúdos. Eles encararam aquilo de forma muito positiva e teve resultados muito bons.

Isto deu-nos uma grande motivação para a próxima actividade que seja realizada por nós. Mesmo sem o I.A.C.

Os pais estavam deslumbrados. Era ver senhoras de 20 anos a pintarem borboletas!

Fizemos a marcação da carrinha. Eu avisei toda a gente, quase de porta em porta e a dizer que aparecessem. Na altura, por motivos meteorológicos, não se pôde realizar a visita. Lá fui avisar e dizer “Afinal já não vêm. Vamos marcar outro dia e depois avisamos”. Eles ficaram muito desiludidos. E, no tempo de espera, andavam constantemente a perguntar-me quando vinha a carrinha. Tanto os miúdos, como os pais. No dia, então, foi demais!

24. Já conseguiram sinalizações de algumas crianças?

Sim, sim. Mesmo quando, anteriormente, fazíamos as actividades na escola, já tínhamos um grupinho sinalizado. Agora tenho andado a fazer a recolha e a motivá-los a fazerem o cartão único. Espero que se consiga integrar as crianças na escola.

25. As visitas ao bairro têm um calendário próprio?

Não, não. Inicialmente ia quando precisava de alguma coisa, sempre que se justificava. Agora, por imposição minha, porque não sei quando vou voltar a estar sozinha ou quando vou precisar de coisas e a D. A... pode não estar lá, acho que devo lá ir todas as vezes que estou naquela escola, ou seja, 2^{as} e 4^{as} feiras. Estabeleço um objectivo e vou. Por exemplo: Preciso de ir lá falar com a senhora tal, para me assinar este papel ou saber porque é que as meninas têm faltado...

É uma forma deles me verem, pois quem não aparece é esquecido.

26. Enquanto elemento do GAAP que formação específica vos foi proporcionada?

Recebemos diversas formações que têm a ver com o público – alvo: fomos ao Fórum de Etnia Cigana; recebemos formação aqui na escola através da M...(elemento da Comissão Permanente da DGIDC) e, para mim, o que eu mais gostei e foi mais proveitoso, foi a formação de Animadores que tivemos no I.A.C. Foi um internato, de 3^a a 6^a, onde adquirimos uma série de dinâmicas que, provavelmente, de outra forma não tínhamos conseguido. E os formadores também eram muito bons. Permitiu-nos uma série de contactos que futuramente nos poderão dar muito jeito, para estabelecer parcerias. E as formações que elas têm vindo aqui fazer à escola também são muito

boas, pois elas apresentam muitos conteúdos práticos, que nos permitem estabelecer paralelos com as nossas realidades.

Durante o internato no I.A.C. acompanhámos a carrinha aos bairros para vermos as actividades. Eu fui a um bairro, mas são 4. Acho que vermos a carrinha a funcionar no bairro também ajuda muito. Embora o público alvo seja diferente. Foi muito encorajador.

27. Entre os técnicos do GAAF, como é o vosso relacionamento?

Acho que é muito visível, para fora, que funcionamos como bloco forte, como equipa. Trocamos experiências entre todos; todos dizem o que fazem, o que vão fazer. Embora sendo muito diferentes, criou-se logo aquele espírito de equipa e de entreajuda.

À 6ª feira, da parte da manhã, é destinado a trabalho autónomo: cada um faz os seus registos, organiza as suas planificações, prepara os contactos... tudo para a semana seguinte. Da parte da tarde - reunião de equipa: análise de casos; cada um fala das dinâmicas que desenvolveu durante a semana, as sinalizações que fez ou casos graves que tenham acontecido e planeamento de actividades futuras. Sempre tudo em conjunto.

28. Qual a evolução das problemáticas diagnosticadas, após seis meses de projecto?

É assim. Não passou muito tempo. E houve aquele período de adaptação para nós. Mas sinto que mudámos alguma coisa. Embora sejam coisas pequenas, para nós são grandes coisas.

28. Qual o balanço que fazes deste primeiro ano de TEIP?

Acho que viemos abanar um pouco uma estrutura. Mesmo que não se queira, a escola é uma estrutura formal. Nós, como técnicos da área social, trabalhamos todos numa área mais informal. Acho que trouxemos outro ânimo. Pelo menos aquela esperança. Até porque as mudanças não são tão rápidas, como nós desejávamos e como todos queriam.

29. Sentes que, em termos da comunidade educativa mais alargada, não só a das vossas escolas, a vossa presença é sentida e solicitada?

Eu acho que ainda não passou muito para fora. Mas nas escolas onde nós estamos sim. Porquê? Porque os nossos meninos acabam por transmitir aos pais o que fazem, quem é a pessoa que lá está e faz aquelas coisas...

Por exemplo o nosso colega J.... os meninos chamavam-lhe “O professor da brincadeira”. Na rua, era assim que as crianças lhe chamavam e diziam aos pais.

Nas nossas escolas sim. Já transpareceu que algo novo está ali a acontecer. Mas penso que, nas escolas onde não intervém nenhum técnico, ainda não passou essa informação. Temos de fazer alguma publicidade saudável e mostrar o nosso trabalho.

30. Que alterações introduzirias, no desenvolvimento do projecto, no próximo ano?

De maneira geral acho que funciona bem. No que me diz respeito, sendo mediadora escolar não deveria participar na educação itinerante que funciona no bairro. Só que, por exemplo, sou eu que dou a cara para dizer que vai acontecer a actividade. E acho que, assim sendo, também deveria participar, pelo menos, em algumas delas. Para haver

uma ligação entre todos e perceberem que aquelas pessoas estão lá mas que estão ligadas a nós, à escola. Para eles faz-lhe uma certa confusão ir alguém divulgar a actividade e depois outros para a sua realização. E na comunidade depois questionam-me.

Por acaso foi-se conseguindo conjugar tudo, mas penso que deve ficar logo agendado para que eu saiba como orientar o meu trabalho, nas escolas.

Mas isto é só um pormenor. De resto está tudo bem.

ANEXO D2 - ENTREVISTA a uma docente titular de turma com alunos na Turma Aberta

- 1. Em termos gerais, qual é a tua opinião sobre o projecto TEIP em implementação no Agrupamento e, em particular, no que respeita à tua turma?**

Acho que é bastante positiva até porque tinha na minha turma bastantes alunos com dificuldades, que precisavam mesmo de um apoio mais individualizado e era incapaz de lho dar se continuassem na minha turma. Foi uma mais-valia o facto de serem retirados da turma, não só porque conseguiam ter um apoio mais individualizado, por parte da professora, mas também porque se tornava mais fácil, para mim, trabalhar com os outros, o que, provavelmente, não conseguiria fazer se eles estivessem na sala. São crianças que têm défice de atenção, com comportamentos mais irrequietos, acabando por causar distúrbios na sala. Penso que as crianças precisam destes projectos para conseguirem melhorar os seus resultados, em termos de aprendizagem.

- 2. Fazendo um balanço do projecto TEIP, gostaria que destacasses o aspecto que consideras mais positivo e o menos positivo ou, até mesmo, negativo.**

Pela negativa, tendo em conta que as crianças têm muitas dificuldades e precisam mesmo de apoio individualizado, penso que a turma (a Turma Aberta) tem muitos alunos e com níveis bastante diferentes.

Como positivo é mesmo isso, ainda assim ela conseguir dar um apoio mais individualizado a eles, do que eu lá em cima com 24.

- 3. Que alteração se poderia introduzir para melhorar esta situação?**

Ou reduzirem as horas, porque às vezes mais vale uma hora de apoio mais individualizado do que 2,5 h mais disperso, para manterem o mesmo número de alunos, ou então reduzirem o número de alunos.

- 4. Relativamente à Turma Aberta, como foi feita a selecção dos alunos para frequentarem esta turma?**

Estes alunos, anteriormente, já tinham apoio socioeducativo. E foi com base nisso que foram transferidos para a Turma Aberta. São todos alunos com dificuldades de aprendizagem e uma das alunas está a cumprir o programa do 1º ano, apesar de estar matriculada no 2º.

- 5. Na Turma Aberta os alunos que têm dificuldades de aprendizagem são todos de etnia cigana?**

No meu caso, são dois de etnia e dois sem serem de etnia.

6. As dificuldades de aprendizagem dos alunos da Turma Aberta estão associadas a outro tipo de problemáticas ou não?

Eu referenciei-os para serem avaliados pelo SPO porque, realmente, tendo em conta as dificuldades que eles têm, que são muitas, acho que eles devem ter outra coisa associada. E por isso referenciei-os para serem avaliados. Só que essa avaliação ainda não chegou. E eu gostava de saber se realmente há outros problemas.

7. Quantos alunos foram referenciados para o SPO?

Já tinha sido referenciado um aluno, o ano passado, e eu referenciei os outros três que lá estão. Apenas aquele que foi referenciado o ano passado é que foi avaliado, agora nesta última semana de aulas, embora ainda não tenha o relatório.

Em relação aos outros, os pedidos foram feitos logo em Janeiro, mas não consegui resposta. Dizem-me que há alunos demais para uma psicóloga. Por isso... Penso que seja mesmo isso. Até porque só há uma psicóloga no Agrupamento e as crianças são mais do que muitas.

8. Tiveste alguma participação na definição do horário da Turma Aberta?

Não. Nós tivemos uma reunião com uma senhora que nos apresentou o projecto, os técnicos e mostrou os horários já elaborados.

9. Como é organizado o trabalho pedagógico entre ti e a docente da Turma Aberta, no que diz respeito aos teus alunos?

Nós juntávamo-nos e planeávamos. Como os alunos estavam no 2º ano e até acompanhavam, minimamente, com o apoio individualizado (pois eles não têm autonomia), nós planeávamos e ela fazia o trabalho individualizado com eles, a partir daquilo que eu estava a fazer com os restantes lá em cima, de um modo mais individual e muito menos. É claro que eles não conseguiam realizar todo o trabalho. Nós planeávamos em conjunto para os três alunos que acompanham o 2º ano. Para a menina que estava ao nível do 1º ano era uma planificação à parte.

Juntávamo-nos uma vez por semana. Íamos articulando entre nós e depois juntávamo-nos uma vez por semana: ou à 2ª ou à 4ª.

10. Como era relativamente aos materiais pedagógicos?

Ela tinha liberdade de construir materiais e aplicar de acordo com o planeado e com os alunos com quem ia trabalhar. Havia margem de manobra para isso.

11. Como te chegava o feedback do trabalho realizado?

Nós estávamos juntas muitas vezes. No intervalo, no final do dia e íamos trocando informações. Ela ia-me pondo a par, “Hoje não consegui fazer isto porque eles estavam

menos concentrados...” Normalmente falávamos todos os dias, ou então, quando nos juntávamos, para planear.

12. Em relação ao tipo de actividades realizadas na Turma Aberta, quais as que eles gostavam mais?

Ela faz trabalhos práticos...fez um trabalho sobre os sólidos geométricos. Eles gostam de fazer isso. Nós, lá em cima, construímos, mas ela foi mais além do que isso. Também gostam de ir ao computador. Para eles é um incentivo e faz com que eles gostem de ir lá para baixo. Quando é mesmo trabalho, trabalho, não gostam em lado nenhum. Por isso eles gostam de ir porque sabem que não é só trabalho: vão ao computador, sempre dá para construir um puzzle, para fazer uns joguinhos diferentes e que lá em cima não têm essa oportunidade.

13. Como vêes a evolução deste alunos, agora que estamos no final do ano lectivo?

Eles evoluíram, sem dúvida. Mesmo tendo o projecto só começado em Janeiro, eu acho que eles evoluíram. E não fora ela ter tantos níveis diferentes dentro da sala, eles ainda tinham evoluído mais porque eles precisam de apoio individualizado. Eles ainda não têm mesmo autonomia. Mas evoluíram.

14. Qual é a opinião que os alunos te transmitem relativamente à Turma Aberta?

Eles gostam. Eles perguntam logo de manhã: “Podemos ir lá para baixo?” Eles sentem-se bem. Até porque eles sentem-se um pouco inferiores lá em cima, na sala deles. Cá em baixo estão, mais ou menos, todos ao mesmo nível.

15. Como é feita a avaliação, de final de período lectivo, destes alunos?

Nós dialogamos muito. É sempre com o parecer das duas. Comunicamos e vemos se concordamos. Afinal estamos as duas, o mesmo tempo com eles.

16. Em termos de relacionamento, como caracterizas o ambiente da Turma Aberta?

No início eles apalpavam o terreno e, às vezes ela dizia-me:” Ele, ou ela, hoje portou-se mal.” No final isso já não acontecia. Era mesmo muito, muito pontual, isso acontecer. Ela também foi começando a impor-se e não foi por isso que eles deixaram de gostar dela e de irem lá para baixo. Senti que ela teve bastante pulso neles e que conseguiu controlá-los e conciliar o respeito e a amizade.

16. E em relação aos encarregados de educação? Como reagiram eles ao terem conhecimento desta turma?

Como eu disse, estes alunos tinham uma professora do socioeducativo que também os retirava da turma. Basicamente foi a mesma coisa. Eles já tinham conhecimento que os alunos saíam da sala para ter um apoio mais individualizado e continuaram a aceitar bem. Eles percebem que os filhos precisam de mais apoio.

17. E em relação à evolução nas aprendizagens, também há esse reconhecimento?

Sim. Nem todos. Nem todos acompanham os filhos como deveriam acompanhar. Mas, sem dúvida que há um ou outro que reconhece. Há outros que nem fazem ideia se eles sabem ler ou não.

18. O que pensas da continuidade da Turma Aberta para o ano?

Acho que é imprescindível. Tanto para os alunos que ficam na sala, como para os que necessitam de mais apoio individualizado.

Apenas acho que não deveriam lá estar tantos níveis diferentes. Dá para dividir e fazer dois grupos, mesmo com uma hora e um quarto para cada. Até porque são alunos com problemas de concentração. O que eles precisam é mesmo de apoio individual e 7 alunos todos juntos é muito. Por exemplo, a aluna que está ao nível do 1º ano, no grupo dos outros, do 2º. Enquanto a professora está a explicar ou ajudar os outros, ela não faz nada. E isso também desmotiva. Acaba por ser um pouquinho aqui, um pouquinho ali e não é o trabalho continuado que deveria ser porque tem de se virar e atender o outro que entretanto já acabou. E, provavelmente, as crianças também se sentem desamparadas quando querem realizar alguma tarefa.

1. Que balanço fazes do 1º ano de trabalho, neste Projecto?

A minha opinião é bastante positiva porque havia meninos que estavam à parte, dentro das turmas, pois as professoras não conseguiam chegar a eles. Desta forma, dou esse apoio, faço trabalhos diferenciados, o que os ajuda bastante. Estão muito mais entusiasmados ao estarem na Turma Aberta, embora as dificuldades estejam lá, pois são alunos muito problemáticos, com grandes dificuldades de aprendizagem e problemáticas específicas. Mas no global, tenho estado a ter um bom resultado. Mesmo até da parte dos pais, que notam as crianças mais motivadas, mais interessadas e com muito mais rendimento escolar. Embora o rendimento deles seja lento, sempre é melhor do que dentro da turma.

É uma mais valia para estes alunos que frequentam o TEIP e é uma mais valia para os outros alunos, porque, de certa forma, não têm estes alunos que atrapalham o ritmo de trabalho da turma. A professora, para estar com estes alunos tem de largar o grupo turma, tem de avançar um pouquinho com estes alunos e perde-se muito tempo.

2. Desta tua experiência que factor positivo e negativo destacarias?

Pela negativa, é o facto de cada aluno, pela sua problemática, estar a trabalhar um conteúdo. E o que acontece? Chego a ter 6 ou 7 dentro da sala e um vai numa letra, outro vai noutra letra, um vai num caso de leitura, outro vai noutro. Tenho um grupo muito heterogéneo, o que dificulta o meu trabalho. Embora tenho sido muito positivo, e continue a ser, sinto às vezes, que não tenho mãos para todos. Nenhum deles tem autonomia. Muito poucos alunos são autónomos, tenho só 2 alunos que são autónomos o resto pode considerar-se que não tem autonomia para nada. Até mesmo a copiar um texto, algo que escrevo no quadro, eles copiam com erros. Para fazerem uma pergunta, para responderem a uma questão, são alunos que não o conseguem fazer sozinhos.

Se eles forem 6 ou 7, às vezes sinto-me um pouco frustrada porque eles chamam-me todos ao mesmo tempo e eu não tenho nem mãos, nem braços para todos.

O positivo é que eu, de vez em quando, também introduzo uma diversidade de trabalhos que eles ficam muito contentes, muito receptivos. E, esses trabalhos eram impossíveis serem feitos na sala de aula, como por exemplo, trabalhos de mãos: fizemos os sólidos geométricos. Também podem ir para o computador e isso deixa-os muito contentes. Também fizemos um trabalho que foi uma pesquisa sobre o meu animal preferido. Eles adoraram fazer essa pesquisa. Trouxe o Animador para a sala e fiz parceria com ele. E eles só de terem lá o Animador, uma pessoa com tempo para eles e a fazerem uma coisa que eles gostam, sentiram-se motivados. Dentro das limitações, pois também tinha de avançar com o programa, diversifiquei um pouco em outras actividades que eles ficam muito contentes. Além de que são alunos com atenção e concentração muito reduzidas e, por isso, precisam de um espaço, de um intervalo, não aguentam um ritmo de trabalho, não aguentam ali duas horas a trabalhar. Eu faço pausas: desde sair um pouquinho com eles e ir comer uma fruta (há a fruta escolar), mandá-los um pouquinho para o computador ou fazer um jogo entre todos. Isso é muito positivo, pois não os cansa e eles sentem-se muito motivados e muito felizes. E por vezes, quando toca para

irem para a sala deles, não querem e querem permanecer na Turma Aberta porque, realmente, fazem um trabalho um bocadinho diferente, ao ritmo deles.

3. Gostaria que me caracterizasses os alunos da Turma Aberta: tipo de alunos, anos e turmas a que reportam.

A Turma Aberta é uma turma que foi aberta para colmatar a taxa de insucesso do 2º ano, que era muito elevada. E, de certa forma, a taxa de sucesso no 2º ano é muito elevada. E porquê? Porque os meninos, no 1º ano, nunca chumbam. E depois temos a grande problemática no 2º ano: os meninos não têm as competências do 1º ano e vão passar para o 2º. Ora portanto, neste ponto de vista é uma turma de 2º ano. Eu, na minha Turma Aberta, estou a trabalhar conteúdos de 1º e de 2º ano. E faço parceria com 7 professoras. Tenho alunos de 7 professoras. Tenho alunos de todas professoras do 2º ano. De cada uma, tenho alunos que não adquiriram as competências do 1º ano, e foi esse o trabalho que estive a fazer: competências do 1º ano. Havia diferentes ritmos de trabalho: uns iam numa letra, outros noutra letra. Outros iam nos casos de leitura, outros um pouco mais à frente, nos casos de leitura. E depois tenho um menino que vem de uma professora do 4º ano, estava inserido numa turma de 4º ano. Se estivesse inserido numa turma de 2º ano talvez não necessitasse de vir para a Turma Aberta. Porquê? Porque este menino estava completamente desfasado do resto da turma. Era o único a dar 2º ano, enquanto a professora dava aos outros 4º ano. E a professora não tinha tempo para ele. E ali ele encontrava colegas ao mesmo nível dele, sentia-se muito melhor e dava para trabalhar os conteúdos de 2º ano. Também aconteceu ter duas professoras de 3º ano a enviarem-me alunos para a Turma Aberta, e com esses alunos acontecia exactamente a mesma coisa, embora um do 3º ano estivesse ao nível do 1º. Outros alunos de 3º estavam a trabalhar conteúdos de 2º. As turmas já são problemáticas, com 25 alunos, a dar o 2º e 3º anos é um bocado complicado.

A Turma Aberta teve de ser uma resposta a tudo isto.

A Turma funciona por turnos. O 1º das 8h às 10.30h e um 2º turno das 11h às 13h. Estes horários têm a ver com os horários das próprias turmas. Há uns que só têm aulas de manhã e há outros que têm aulas de manhã e à tarde.

4. Tiveste alguma participação na selecção dos alunos?

Não, eu não participei em selecção nenhuma. Quando eu cheguei, já estava o projecto feito e já estavam nomeados os meninos, o meu horário e o horário a que os meninos iriam frequentar a Turma Aberta.

5. Como é feita a programação das actividades que desenvolves diariamente?

São 12 alunos. Há alunos em que sou eu que preparo todo o trabalho, os materiais que trabalho com eles e há outros alunos em que são as professoras que me mandam e que querem que façam aquele trabalho. Também, de certa forma, porque estão a cumprir o livro e o programa e convém que sigam o livro. Então trazem o manual para fazerem.

As outras, que sou eu que preparo, estão a trabalhar conteúdos de 1º ano e já esgotaram os livros e, de certa forma, sou eu que estou a fazer e a realizar os materiais para eles. Embora, (com todos acontece isto) quando eu programo algum trabalho, fazem todos,

não prejudicando o ritmo de trabalho de cada um, nem aquilo que tenciono fazer, nem aquilo que as outras professoras mandam fazer. Tenho feito e pedido a ajuda do Animador. Tenho feito parceria com ele.

6. Como é feita a articulação entre o teu trabalho e as colegas, titulares de turma?

Tenho um dia por semana em que me reúno com todas. Embora sejam alunos específicos. Quando necessário também nos reunimos nos intervalos. Reúno-me neste intervalo para dizer que não consegui acabar esta ficha, ou que ele se portou muito bem ou não esteve nada bem...

Além da programação ser feita semanalmente, também diariamente há a contagem da evolução dos factos.

7. Como caracterizas o grupo de alunos que frequentam a Turma Aberta?

Não têm só problemas de aprendizagem. Há casos detectados de alunos com NEE. Além das NEE, destes 12 só 2 é que têm problemas de aprendizagem. Dos outros, há 3 alunos que têm NEE e os restantes estão a aguardar SPO. Já foram encaminhados para lá e estamos a aguardar. Realmente apresentam problemáticas complicadas e precisam de uma avaliação. São de famílias desestruturadas e são de etnia. Há ali mais qualquer coisa do que a dificuldade de aprendizagem.

8. Dos 12 alunos, quantos são os de etnia?

Cinco ou seis são de etnia e outro é de uma daquelas famílias, de que já falei. Depois tenho outros dois: um foi abandonado pelo pai e outro pelo pai e pela mãe. Têm muito poucas vivências. Enfim... Tenho dois que aparentam ser de famílias estruturadas.

9. Gostaria que caracterizasses melhor a adesão dos alunos às actividades por ti propostas.

É muito boa. Eles ficam muito, muito, muito contentes. Só que sinto que têm pouca orientação. São actividades que acabam por dar muito mais trabalho. Por exemplo, quando estive a fazer os sólidos geométricos, na construção dos sólidos geométricos. Aquela sala ficou tão suja, tão suja, tão suja... E depois eles têm muita dificuldade na motricidade, em recortar, colar...

É cola pela mesa...

Eles adoram aquelas actividades, apesar de haver um ou dois que não gostam e que rejeita o desenho, a pintura e todo esse tipo de coisas porque não tem jeito nenhum. Mas a maioria adora fazer. Só que é muito trabalhoso. Perde-se muito tempo e, além de perder -se muito tempo, eles a mexerem nos materiais, não estão habituados e também

devido às problemáticas deles...bem...fica tudo na última. Um caos, a sala. Mas eles ficam felizes. Mas é uma coisa que se vê muito pouco e onde se perde muito tempo.

10. No computador, o que é que eles gostam de fazer?

Eu utilizo sempre um site que é “ O sítio dos Miúdos”. Aí tem actividades diversas: audição de histórias, leitura de histórias, canções, jogos didácticos, pintura... Deixo liberdade para cada um escolher e ir para onde quiser. Também há a parte da História, um bocado de cultura geral...tem um pouco de cada coisa e eles exploram o site à vontade deles.

11. Em relação às áreas de Matemática e Língua Portuguesa, são fixos os momentos de serem trabalhadas, nos grupos?

Não, não, porque é assim: hoje estava destinado Matemática, mas houve um aluno que faltou. Então, os outros avançam com Matemática. Outro tem a ficha em atraso e tem de fazê-la enquanto eu avanço com os outros na Língua Portuguesa. E depois vêm de 7 professoras. O que torna tudo muito complicado. Depois há uns que faltam muitas vezes, outros faltam menos. Nunca se consegue equilibrar as coisas. E eles não estão todos ao mesmo nível: uns estão no início do 1º ano; outros estão a meio do 1º ano; outros estão no fim do 1º ano; outros estão a meio do 2º; outros no fim do 2º.

12. Das diferentes áreas trabalhadas, onde evidenciaram mais evolução?

Onde há mais evolução dos alunos é, sem dúvida nenhuma, no gosto em realizar as tarefas. Eles começaram a ter mais gosto por fazer fichas. Eu chego lá, começam a sentar-se todos e” Onde estão as fichas para eu fazer?” Esse gosto pela realização dos trabalhos aumentou. No início, eles chegavam lá e não queriam fazer as fichas. Realmente, criar a estratégia e eles ganharem gosto, vontade e entusiasmo por trabalhar foi dos pontos que eu notei que aumentou bastante. Também ganharam hábitos de trabalho, estratégias para começar a trabalhar, que não tinham. Embora tenham muito pouca autonomia, essa vontade já está desperta neles. Temos de considerar que, tirando férias, foram 4 meses e meio de trabalho, apenas. E têm um grande período de adaptação.

13. Referiste um aspecto que gostaria que explicasses melhor: tens alunos com problemas de assiduidade?

Uns são muito assíduos. Outros não. Há problemas.

14. Gostaria que fizesses uma caracterização do ambiente da Turma Aberta.

Inicialmente eles levaram bastante tempo a adaptarem-se uns aos outros porque uns são de etnia, outros não são. Uns são ciganos, outros são senhores e aquilo era uma carga de trabalhos! São miúdos com grandes dificuldades de adaptação, a qualquer coisa: à professora, aos colegas. Foi preciso gerir aquilo tudo e tirar os muros que existiam

entre eles. Esse trabalho foi conseguido e muito bem conseguido. Tornaram-se amigos, tentei criar o espírito de entreajuda, equipas de trabalho, de trabalho em grupo. E agora sim, estavam adaptados, a relacionarem-se bem e também com uma boa relação comigo. Tentava perceber quais eram as vivências de cada um, o meio familiar de cada um e formou-se ali uma família.

15. Que relação é que tiveste com estes encarregados de educação?

Eu nunca quis sobrepor-me às professoras porque elas são as titulares de turma e é a elas que compete isso, embora me mostrasse 100% disponível para falar com algum encarregado de educação. Tive alguns encarregados de educação na minha sala, a verem os trabalhos. Expliquei-lhes como funcionava. Dos de etnia não. Não vêm à escola, não se consegue, não consegui essa aproximação.

16. No início da Turma Aberta, tiveste alguma situação de não concordância, por parte dos encarregados de educação?

Ao princípio, não mo disseram mas eu senti, houve pais, principalmente os que não são de etnia e que são pais preocupados com os filhos e com as aprendizagens, juntar os filhos numa turma com etnia...mas acabaram por admitir agora que ficaram muito satisfeitos e que foi um grande contributo para os filhos.

17. Qual foi a tua participação no processo de avaliação destes alunos?

Isso foi tudo feito oralmente. Ainda agora aconteceu. Chamámos 4 pais: uma era de etnia, não apareceu porque tinha o filho doente. Então eu e a professora titular de turma fomos lá a casa. Com os outros três falei eu e a professora titular.

Em relação às outras avaliações, com as outras professoras, também me pediram ajuda as do 2º ano. Participei e colaborei nas avaliações e falei com a grande maioria dos encarregados de educação. Realmente com as de 3º ano não...talvez não fosse preciso. Aí não tive qualquer intervenção. Em relação a dois desses alunos não havia dúvidas que eles estavam passados. Há um que ainda está em dúvidas, mas não dei o meu parecer, certamente porque não se achou necessário.

18. Como vês a continuidade da Turma Aberta para o próximo ano?

Vejo com bons olhos (risos). Acho que foi um trabalho muito positivo e há gente que eu tive este ano que já fez referência que queria que os filhos continuassem. Portanto, fico satisfeita com isso. É uma grande ajuda para a escola. Devia haver mais iniciativas destas.

19. Se pudesses mudarias alguma coisa na estrutura da Turma Aberta?

Depende dos alunos que irei ter. Poderia mudar agora. No próximo ano lectivo é um pouco complicado porque ainda vamos ver quais os alunos que integrarão a Turma Aberta. Mudaria os pontos menos positivos, se fosse possível, se não, é claro que estou disposta a trabalhar com as mesmas condições porque é importante, necessário e o trabalho foi útil.

Trabalha-se muito mais, mas eu também lá estou é para trabalhar.

De certa forma o que foi importante foi os alunos gostarem, estarem motivados e terem evoluído. E os pais estarem satisfeitos com o trabalho, o rendimento e as aprendizagens dos filhos.

Há sempre coisas a mudar, mas às vezes as condições não permitem.

Estou disposta, com as condições que tenho, a criar as estratégias para tentar colmatar as dificuldades.

20. Como é que classificas esta experiência, em termos pessoais e profissionais?

Foi muito gratificante.

Em termos profissionais a minha grande experiência é em TEIP. As escolas por onde eu andei eram todas TEIP. Rescindi contrato, na última escola, para vir para aqui. Tinha uma turma muito complicada. Cada um fazia uma coisa!

Daí, não ter sentido muito isto. Por vezes é quase impossível trabalhar. Mas como eu tive de arranjar estratégias, por mim.

Consegui aguentar este ritmo porque já estava habituada.

ANEXO D4 - ENTREVISTA à docente de 1º ciclo com funções de docente itinerante

1. Gostaria de saber quantos anos tens de carreira e se já alguma vez tinhas trabalhado numa experiência parecida, como a que este ano estás a desempenhar.

Eu nunca exerci como professora de 1º ciclo. Comecei por exercer as actividades de enriquecimento curricular, onde estive no ano lectivo que passou e até meio deste ano lectivo que agora, a dar Informática ao 1º ciclo. É uma actividade enriquecedora, de maneira que também podemos conciliar um pouco da nossa docência, nessas actividades. Não tem muito a ver com o dar aulas, propriamente, no 1º ciclo, mas deu-me algum alento e algum traquejo, se assim podemos dizer, para a leccionação à posteriori. Depois surgiu este projecto e achei que, adaptado com as minhas vivências e a minha personalidade e a formação que eu já tinha tido do Secretariado da Juventude, que era de monitora de colónias de férias e coisas desse género, era pertinente dentro das minhas qualidades e das formações que tinha, que se adequava muito à minha pessoa, além de que tinha directamente a ver com a minha profissão, embora não fosse uma responsabilidade directa de uma só turma. Tinha várias turmas e achei muito interessante o facto de ser professora itinerante, o que me dá a conhecer várias realidades e por isso é que achei que me enriqueceria enquanto professora, e achei pertinente, tendo em conta as minhas qualidades profissionais.

2. Desta experiência que viveste até agora, qual é o balanço que fazes do projecto TEIP?

Existem duas coisas diferentes, mas que se coligam. Ou seja, em termos pessoais é enriquecedor porque conhecemos vivências de outras etnias que, por vezes, temos um rótulo negativo sobre elas e quando estudadas e participadas directamente com as pessoas intervenientes ou com as sociedades, vemos que não são assim tão más e que tanto podemos nós aprender com eles, como eles connosco.

E daí a parte pessoal ser muito enriquecedora e ter-me ajudado muito a crescer enquanto pessoa e também enquanto profissional, porque dá-nos a conhecer realidades que nos ajudam a colmatar certas... (como é que hei-de dizer) certas coisas que prejudicam imenso o sucesso escolar das crianças: preconceitos, e também ao nível económico e social e também ao nível de transportes e essas coisas todas que giram à volta de uma sociedade que é diferente, de etnias que são diferentes da nossa, mas que interligam com a nossa, interligam com a nossa. Acho que é uma experiência enriquecedora nesse sentido e ajuda-me a perceber como é que podemos colmatar as deficiências do ensino e como é que podemos cativar estas crianças que, por motivos sociais, económicos ou sejam eles quais forem, não têm a mesma capacidade e interesse de outras crianças de comunidades mais evoluídas. Temos de saber jogar com as diferenças, ajudando-nos a dar aulas de forma mais enriquecedora e ajudando no sucesso educativo dentro da sala de aula.

Em termos profissionais deu-me um traquejo muito maior, pois estamos a trabalhar com vários tipos de pessoas, de situações sociais e económicas muito variadas. Esta “estaleca” ajuda-nos a não fugir dos problemas, pois eu acho que, por vezes, o problema do professor é tentar apagar o problema e seguir em frente: “Coitado, tem

aquela vivência, não podemos fazer nada!” Mentira. Podemos aproveitar e enriquecer-nos dentro destas etnias que são muito diversificadas, aproveitando o que elas têm de bom e levar para a sala de aula. Profissionalmente podem ser trabalhadas com o resto da turma, fazendo com que haja um intercâmbio muito maior entre os alunos e o racismo deixe de ser uma palavra utilizada dentro da sala de aula.

3. Se tivesses de caracterizar o TEIP em aspectos positivos e negativos, o que destacarias?

Pela positiva, para os alunos, existem duas partes que se ligam: enquanto professora podemos trabalhar e estudar os alunos e as suas vivências, e com isso colmatar, para benefício de todos, podemos colmatar as dificuldades que eles têm, intervindo não só dentro da escola, mas também fora dela, chamando a família, que é isso que também tem estado desfasado dentro da sociedade: fazer com que as famílias e as etnias onde estão inseridos, se interliguem com o espaço escolar, e que haja uma educação conjunta. Para mim esta é uma vantagem.

É também vantajoso porque nos permite trabalhar com intervenientes de diferentes áreas profissionais: animadores socioculturais; psicopedagogos; psicólogos... o que nos ajuda a perceber, em vários campos profissionais e não só através do nosso olhar de docentes, quais os caminhos que se podem percorrer e o que é que pode ser feito, ou seja, tem-se uma “paisagem” muito mais ampliada da realidade escolar.

Desvantajoso é o facto de um projecto destes ter infra estruturas muito delineadas, que tenham capacidade de poder responder às problemáticas que existem. Vou dar um exemplo: queremos brincar aprendendo e para isso precisamos de outros recursos pedagógicos e outros materiais, como por exemplo pinturas, que, por vezes não podemos utilizar, porque, à partida, temos alguns alunos referenciados, mas não vamos estar a alcinhar esses alunos, independentemente de querermos ajudar todos. Não queremos que os restantes alunos percebam que estamos ali especificamente por um grupo de alunos. Na itinerância limita um pouco o estarmos a trabalhar com outros professores, pois às vezes sentimo-nos de mãos e pés atados. Eu acho que esta é a desvantagem maior.

Outra desvantagem é a falta de uma formação ou pré- formação não tanto para os professores que vão trabalhar no projecto, mas essencialmente para os professores titulares das turmas. Estes deveriam ter um acompanhamento, uma formação muito maior. Os docentes que trabalham no TEIP, se calhar, já têm uma mentalidade mais aberta. A vantagem é que se houvesse essa formação, esta nossa mentalidade mais aberta poderia ser partilhada com esses colegas e isso seria muito benéfico para todos. Independentemente de eu ter tido muita sorte e ter encontrado pessoas que têm um espírito e uma mente muito aberta e que partilham as mesmas referências e os mesmos ideais que eu.

Pode acontecer que outras pessoas, independentemente da idade, se mostrem desconfiadas. Se não estudarmos e formarmos as pessoas elas não terão essa mente mais aberta para estes desafios e isso é uma desvantagem.

4. Como professora itinerante, descreve a organização das funções que desempenhas nas diferentes escolas a que te deslocas.

Inicialmente, e na teoria, o projecto dever-se-ia chamar Itinerância: eu trabalharia com uns dados alunos, num dado espaço e reforçaria a aprendizagem de Língua Portuguesa e

de Matemática, em colaboração com a professora da turma. O que se passa é o seguinte, (e isto acontece em todas as escolas!), mas devido às desvantagens que eu referi antes, nomeadamente a questão das infra – estruturas, em especial a falta de espaço. Como nos cortam um pouco a liberdade de actuar, temos de fazê-lo de uma forma mais discreta, ou seja, trabalhamos em parceria mas, em alguns sítios, mais como professora de apoio. Ou seja, enquanto poderíamos fazer as tais actividades lúdicas, por vezes não podemos aproveitar certos espaços mortos com essas actividades lúdicas com meninos referenciados porque não temos um espaço para si. Limitamo-nos a inventar ou “molecular” situações que nos ajudem a intervir com a professora, de modo a ajudá-la reforçar a Língua Portuguesa e a Matemática, no decorrer da própria aula. Ou seja, estou em cooperação com a professora da turma, interligamos as nossas planificações: por exemplo, se ela está a dar, ao 1º ano, a letra “p”, eu consolido com algo mais activo, mais atraente, mas de maneira que os outros meninos não se sintam excluídos. Quando faço uma actividade, tento fazê-la em conjunto tendo em conta as etapas de cada um, os seus ritmos. Por exemplo, se a professora estiver a dar a letra “r”, posso dizer por exemplo que, para os meninos do 1º ano, podemos dar a história da Carochinha, mas também podemos tratar aquela história de maneira diferente, cooperando com a professora, para os alunos do 2º ano, fazendo a sua interpretação e com os do 3ºano, ao nível do resumo. Já que as estruturas não me permitem fazer coisas muito avultadas, tento dar assim a volta à situação, de maneira que todos se sintam ingressados na matéria, dando um pouco mais de espaço à docente da turma para poder trabalhar com aqueles que estão mais avançados, ou com os mais fracos, pois podemos alternar as posições.

Refiro uma escola que, para minha desilusão vai fechar no próximo ano, onde eu participo como itinerante e onde o meu trabalho deu mais resultados. E porquê? A escola tinha duas salas, sendo, uma delas, um espaço morto. Eu aproveitei o espaço e, sempre em cooperação com a professora da turma, fiz uma coisa diferente. E deu muito resultado. Embora estivéssemos a trabalhar, as duas o 1º e o 2º ano, trabalhávamos em salas separadas, o que nos permitia fazer um trabalho mais enriquecedor, porque já não havia distrações, nem “tu fizeste pinturas e eu não”, não havia tanto aquela fase discriminatória que eu não quero que exista, e dava para trabalhar com outro tipo de tarefas e materiais. Essa sala dispunha de quadro interactivo e computador, o que foi uma mais valia para a consolidação da matéria. Sempre que estava naquela escola recorria ao quadro interactivo e os meninos adaptaram-se muito bem. Funcionou como um grande incentivo à aprendizagem, pois era algo novo para eles. Eu e a docente trabalhávamos em cooperação, íamos trocando os anos para podermos reforçar um ano e o outro. Isso é que, para mim é um Projecto Teip: eu tinha a minha sala, o meu espaço, embora estivesse em perfeita sintonia com a docente da turma. Era um trabalho de colaboração, mas em espaços próprios.

4. Qual o número de escolas que abrangias com o teu horário?

Eram 5 escolas. Isto dificultava a organização do trabalho, pois tinha de realizar actividades muito mais pequenas. Como tinha o tempo repartido pelas diferentes escolas, estando elas todas afastadas da escola sede e sendo a mais longe a 15km, considero que o horário era muito “minimalista” em função do número de escolas apoiadas. Todas as escolas implicam deslocações, pois não são escolas da vila, mas sim na periferia.

5. No respeitante às tuas funções enquanto professora itinerante, qual é a diferença que fazes entre a professora itinerante do “Ano Zero” e a professora de apoio itinerante de Língua Portuguesa e Matemática?

Considera-se que o “Ano Zero” são meninos que entram no 1º ciclo e que ainda não desenvolveram conteúdos que lhes permitam fazer uma iniciação às letras. Na prática diz-se que não tiveram Pré, ou seja, não frequentaram JI. O que dificulta muito, pois as crianças não têm um desenvolvimento da motricidade, bem como do seu sistema cognitivo, que lhes permita fazer a iniciação às letras e à leitura. A minha função enquanto docente do “Ano Zero” é desenvolver essas aptidões que deviam ter sido desenvolvidas na Pré.

Mas também temos meninos que estão referenciados no 1º ano, ou porque só frequentaram um ano de Pré ou, tendo tido Pré, porque os pais entendem que eles devem entrar no 1º ciclo, quando não têm ainda as competências necessárias para tal. No fundo, estão em situação não muito diferente dos que nunca frequentaram a Pré. Então trabalha-se mais à base de recortes, grafismos histórias orientadas recorrendo a ficheiros visuais, para que eles vão desenvolvendo a lateralidade e o raciocínio, indispensáveis para iniciar o reconhecimento das letras e dos números.

6. Em quantas das escolas é que tinhas crianças referenciadas para este “Ano Zero”?

Referenciadas, inicialmente, só uma escola, com 4 alunos nessas condições. Por isso é que se abriu, no horário do TEIP, uma hora específica para trabalhar com esses meninos. Depois foram surgindo outros casos. Um deles foi exactamente uma criança que frequentou a Pré, mas a mãe não aceitou que ele ficasse lá mais um ano, tendo ingressado no 1º ciclo. Contudo, faltavam-lhe muitos conteúdos, estava muito atrasado na fala, necessitava de terapia da fala, tendo acabado por integrar o “Ano Zero”. E refira-se que era de uma outra escola, o que implicou um ajuste no meu trabalho

7º E, em relação ao apoio de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos referenciados no início, mantiveram-se os mesmos até ao final do ano?

Não. Em relação a estes alunos também vão surgindo certos meninos que necessitam de um reforço mais acentuado dos conteúdos que estão a trabalhar.

8º As crianças com quem trabalhas são, na sua maioria, crianças de etnia cigana ?

Na sua maioria as crianças referenciadas são de etnia. Contudo, há outras crianças que não são de etnia, mas que vivem perto ou cujas dificuldades económicas e sociais dificultam o desenvolvimento das aprendizagens. São crianças de famílias desestruturadas, não têm regras de estar. A convivência muito próxima com as outras crianças acaba por ser assimilada.

9º. Como se processou toda a tua preparação das actividades lectivas?

Desde o início do projecto, trabalhei sempre em cooperação com qualquer professora. E tentávamos interligar sempre as áreas, as temáticas, tinha que haver uma continuidade para não haver desfasamentos na sala de aula. Embora eu já tivesse uma noção do trabalho a realizar, resultante da reunião de planificação da semana anterior, um dia ou dois antes da aula contactava à professora e dizia “tenho aqui isto, acha que é pertinente estar a dar?” Por vezes ela considerava ser necessário parar para reforçar determinados conteúdos e eu tentava arranjar estratégias dentro do tema que ela pedia ou dentro dos conteúdos a reforçar e faço com que haja uma interligação de todos os anos dentro daquele tema, se houver possibilidade, pois às vezes não é possível tratar um conteúdo dentro de todos os anos. Nesses casos o que é que se faz? A professora da turma fica mais com uma parte de um grupo, pois num projecto TEIP há diferentes níveis, patamares de dificuldades de níveis, um arco-íris de situações que se misturam, e então para termos o tempo mais aproveitado é isso que fazemos: ou interligamos os anos todos e fazemos uma certa interdisciplinaridade, em que a professora trabalha mais uma parte desse tema e depois, dou uma parte mais lúdica de maneira que todos trabalhem dentro do seu desenvolvimento, ou por vezes, se é preciso reforçar melhor uma determinada matéria que não está a sair bem ou onde estão a ter mais dificuldades, então aí a professora fica mais com um nível de ensino e eu fico com o outro para podermos reforçar mais profundamente um conteúdo. Mas sempre, sempre em cooperação.

10. Há algum momento próprio para procederem à planificação das actividades em conjunto?

Eu tenho um tempo de escola que me foi dito que podia marcá-lo em qualquer dia do horário. Eu, por mim, marcava uma hora em cada dia do horário, mas tal não é possível, quer por mim quer pelas outras docentes. Mas isso é que seria vantajoso. Assim, o que eu achei pertinente foi: perceber onde é que havia necessidade de trabalhar uma planificação conjunta mais em profundidade, e então surgiu a escola X, onde tinha vários níveis de aprendizagem, alunos provenientes de famílias desestruturadas, com problemas sócio-económicos, fazendo daquilo tudo uma bola de neve enorme. Falei com as duas docentes, pois lá há duas turmas, e chegámos a um consenso: no dia em que elas davam apoio e que tinham de estar na escola, eu ficaria lá também nesse tempo de escola, para podermos aprofundar melhor o que poderíamos fazer para colmatar as situações.

Depois, como nos outros sítios as dificuldades dos alunos eram menores, embora tivessem igual grau de importância, eram possíveis de tratar através de uma conversa telefónica na véspera, pois já tínhamos acordado o que fazer na semana anterior, aquando da minha ida à escola. Na véspera perguntava-lhe se tudo se mantinha conforme planificado, uma semana antes. Se houvesse alguma coisa a remodelar, fazíamos-lo telefonicamente, porque já tínhamos uma noção de trás.

11. Que anos de escolaridade estavam nessas turmas?

Na turma B temos uma miscelânea de níveis de aprendizagem, de dificuldades, problemas sociais e económicos enfim tínhamos 1º, 2º, 3º, 4º ano e Ano Zero. Tudo na mesma turma.

Na turma A só trabalhava com meninos matriculados no 3º ano, mas a trabalhar conteúdos de 2º, ou seja 3 alunos. É muito mais fácil trabalhar com 3 alunos do que com um conjunto, cuja maioria está referenciado pelo TEIP, onde cada um está a um nível, não sendo nenhum igual a outro. Isto torna muito difícil o trabalho da planeamento, pois não é fácil arranjar estratégias onde todos estejam contemplados.

12. E como era a situação das outras escolas, no que se refere à distribuição dos alunos por anos de escolaridade?

Na escola Y temos o 1º e 2º ano numa sala e o 3º e o 4º noutra sala.

Na escola Z temos o 1º e o 2º numa e o 3º e 4º noutra sala. Cada sala tem o seu professor. Como o meu horário tinha de se repartir por essas salas o que fazíamos era o seguinte: estava meio-dia numa sala e o outro meio-dia noutra. Na semana seguinte trocava de maneira a haver um equilíbrio de horas, em cada sala.

13. Tiveste alguma participação na selecção das crianças com quem irias trabalhar?

Não, a única intervenção que tive foi a de quando estive em período de observação, após ser contratada e antes de começar a trabalhar. Durante esse tempo assinaei alguns alunos, que não estavam referenciados, ajudando na despistagem de 4 ou 5 novos casos.

14. Quais são as actividades que imediatamente despertam a curiosidade e a motivação dos alunos?

A utilização do quadro interactivo. Até pode ser só para fazer um círculo. Mas eles estão completamente motivados naquela actividade porque é uma coisa nova, porque é a adaptação às novas tecnologias que eles já conhecem e gostam, mas numa outra vertente, a do ensino. E ajuda muito a consolidar a matéria, pois eles pensam que estão a brincar, mas estão a brincar concentrados e isso pressupõe que há aprendizagem. Há inúmeras actividades que podem realizar-se e que ajudam a aumentar a motivação dos alunos e, ajudam a reduzir o insucesso escolar.

Os programas didácticos que se podem usar num quadro interactivo e nos computadores são, para mim, as coisas mais enriquecedoras que apareceram, às quais os alunos aderiram desde o primeiro minuto.

15. Que participação tiveste no processo de avaliação destas crianças, ao longo do ano?

Indirectamente estive relacionada com a avaliação, de semana para semana, através de uma avaliação observacional, nas minhas actividades, referindo se o aluno se adaptara bem ou não, se denotara algo de anómalo na sala de aula. No final de cada período estive sempre presente nas reuniões de conselho de docentes, onde podia não intervir directamente na avaliação do aluno, mas antes já me tinha juntado com a professora e já tínhamos analisado, em conjunto a situação de cada um, definindo o que achávamos necessário para cada um.

Em todas as escolas tive esta oportunidade.

Além disto, o facto de haver monitorizações, ou seja avaliações do projecto TEIP, também nos ajuda a ter referência da realidade onde estamos inseridos, por aluno. Mesmo que não fosse voluntariamente aceite, isso teria sempre de ser assumido.

16. Em termos do ambiente de sala de aula, qual a evolução que sentiste ao longo deste tempo de trabalho?

Notei muito mais diferença, do início do projecto até ao final do ano lectivo, em termos comportamentais e de regras de sala de aula.

Notei também que o facto das professoras das turmas terem tido uma abertura para com a professora itinerante, terem demonstrado que ambas eram professoras e que os alunos as teriam de respeitar e obedecer-lhes por igual, não estando uma acima da outra, ajudou os alunos a perceberem que estamos ali para ajudar e não para mandar. Tanto uma como a outra temos peso na aprendizagem e, as duas em conjunto, ajudou muito na resolução de problemas de regras e de comportamento. E nesse aspecto, duma forma geral, melhorou. Mesmo naquela turma onde, à partida, o diagnóstico era muito mais negro, melhorou imenso.

Em termos de aprendizagens, nuns sítios, devido às infra-estruturas, por ter tido a mais-valia de ter um espaço só meu, acho que me deu para consolidar muito mais coisas e produzir resultados muito melhores, nalguns alunos.

Mas, como cada caso é um caso, e cada espaço é um espaço, poder-se-á dizer que cerca de 50% dos alunos referenciados tiveram uma melhoria acentuada também nas regras de estudo. Aliás, por vezes, os miúdos não sabiam como deviam começar a fazer, ou como é que deviam estudar em casa, não tinham regras de estudo em casa. Então se forem sempre duas professoras a reforçarem, ajuda muito. E isso também melhorou.

Agora posso dizer que em 100%, não foram conseguidos resultados de um desenvolvimento muito substancial, mas houve melhorias em termos de aprendizagens. Sim. Tanto que até fiquei contente porque um menino que estava referenciado no 4º ano e que estava a cumprir aprendizagens de 3º na escola X, fez prova aferida de Matemática e tirou um B, o que nos deixou muito lisonjeadas. Realmente o menino tinha algumas dificuldades ao nível de interpretação de situações problemáticas e, nesse parâmetro, ele teve B. Isto é muito importante porque nos mostra que valeu a pena.

17. Gostaria que falasses um pouco do projecto de turma que foi desenvolvido numa das escolas, com vista à aproximação das duas comunidades: a cigana e a não cigana.

Aqueles alunos, quando o projecto foi iniciado, uma das referências que se tinha daquela escola, eram graves problemas comportamentais, e de presença no recreio: não sabiam brincar, partilhar, pois havia muito a noção da raça que estava presente em todo o lado. Este problema já estava a ser trabalhado em Formação para a Cidadania, com jogos próprios.

Então, a professora deu-me conhecimento que o projecto era levar os alunos a perceberem as diferenças das duas culturas, de vivências, entre as duas comunidades: a cigana e a não cigana. Pretendia-se valorizar as duas culturas, respeitando o que é próprio de cada uma. Afinal o que se pretendia era que os alunos aprendessem a aceitar os outros, a partilharem e brincarem em conjunto. Uma das actividades era os alunos de etnia aprenderem a dançar folclore e os alunos não ciganos aprenderem as danças ciganas. E foi muito engraçado porque nos intervalos começámos a ver crianças que não

são ciganas a treinarem a dança cigana e os meninos ciganos a ensinarem os não ciganos e vice-versa. E isto dentro da sala de aula foi muito benéfico, pois o espírito de partilha começou a existir, e até as diferenças nas aprendizagens começaram a esbater-se, pois o rótulo de cigano foi perdendo a sua força.

A pouco e pouco foram-se vendo como iguais: todos somos alunos, somos todos amigos, somos todos colegas. A ajuda de adultos, exteriores à escola ajudou muito: uma mãe cigana disponibilizou-se para ir à escola ensinar a dança cigana e uma senhora do Rancho Folclórico local aceitou ensinar as crianças ciganas a iniciarem-se na dança folclórica. A comunidade mostrou que podemos aprender em conjunto.

18. Consideras que este projecto existiu, integrado no TEIP, ou é independente dele?

O projecto partiu da própria professora. Ele foi uma iniciativa da professora. O facto da escola estar integrado no TEIP, ainda veio reforçar mais os objectivos pretendidos.

19. Qual foi a experiência que tiveste com os encarregados de educação destes alunos e como é que eles reagiram a esta nova dinâmica de intervenção com os filhos?

Infelizmente, acho que isso poderia ser muito mais trabalhado numa fase pré-projecto. Ou seja, dar a conhecer o projecto e os intervenientes aos encarregados de educação, de maneira a que eles soubessem quem são os professores que estão, no dia a dia, com os filhos.

Senti que mesmo com duas professoras na turma, os pais não estão muito presentes, por razões de trabalho ou por outras. Só conheci 4 encarregados de educação e acho que seria benéfico ter um maior conhecimento e envolvimento dos encarregados de educação.

Sinceramente, acho que isto é um projecto de todos e deveria haver uma maior intervenção deles no projecto. Não enquanto voluntários, para fazerem, mas predispostos a conhecerem o que é o TEIP, para que serve e porque ali estamos.

20. Consideras que essa falta de informação é uma falha do próprio projecto?

Considero ser uma característica da sociedade em geral.

Testemunhei isto como professora do TEIP, mas se fosse professora de uma turma teria a mesma noção porque acho que tem de haver maior cooperação entre família e escola. A falta de disponibilidade impossibilita essa ligação e isso é uma desvantagem, não só para o projecto como para a educação.

21. Em termos do próximo ano, consideras que este projecto tem hipóteses de dar frutos?

Eu concluo assim, desta forma muito simples. É um projecto ainda bebé, recém-nascido. Como tal, necessita que lhe abram as portas e lhe façam os caminhos para se ver como é que se pode formar.

Nós temos as bases deste ano. Se este ano, em tão pouco tempo, já se notou algumas diferenças e já se colmataram algumas problemáticas, então temos de estudar e reformular estratégias, tendo em conta as escolas e os alunos do projecto, de modo a melhorar muito mais no próximo ano.
E acho que estamos no bom caminho.

ANEXO D5 - ENTREVISTA à docente titular de uma turma do 1º ciclo (escola apoiada pela docente itinerante)

1. Gostaria que fizesses uma caracterização da tua turma.

A turma foi um desafio. Embora se saiba que há sempre alunos com problemas de comportamento ou de aprendizagem, aquela turma tinha alunos de NEE, de etnia, alunos com dificuldades, alunos no 1º ano, alunos no 2º, portanto havia ali vários níveis de aprendizagem naquela sala.

2. No total, quantos alunos eram?

Eram 14, mas um entrou em abandono escolar, logo ficaram 13.

3. Efectivamente matriculados no 1º ano, quantos estavam?

Estavam 3 alunos, incluindo o que entrou em abandono escolar. Todos os restantes estavam matriculados no 2º ano, embora haja 2 alunos com NEE e 1 aluno que transitou para o 2º ano, estando os 3 a cumprir objectivos de 1º ano.

4. Na turma, quantos alunos tinhas de etnia cigana?

Tinha 7 de etnia cigana. No 1º ano tinha 2, sem contar com o que entrou em abandono escolar, que também era de etnia e que eu nem cheguei a conhecer. No 2º ano tinha 5 alunos de etnia.

Estes alunos eram quase todos da mesma família: irmãos e primos.

5. Quais os problemas que consideras mais relevantes, nesta tua turma?

Os dois casos de NEE e o aluno matriculado no 2º ano, mas que estava a cumprir objectivos de 1º.

6. Em termos de aprendizagem ou de comportamento?

Em termos de aprendizagem e de comportamento. O aluno evoluiu bastante ao longo do ano. No início, quando lá cheguei, ele parecia um pouco revoltado, não sei se foi pela mudança de professora, por ter sido tudo muito rápido ou até estar a testar um pouquinho a nova professora. Depois, também havia as rugas no acampamento, que se verificaram várias vezes e eram os próprios alunos que me contavam e à Auxiliar. Portanto, nessa altura do ano, talvez tudo isto tenha contribuído para um ambiente mais perturbador, tanto dentro da sala como no recreio.

Depois ele evoluiu, bastante até no 2º período, apesar de dar algumas faltas. Era quase sempre o primeiro a fazer os trabalhos, do 1º ano, claro,

Tem muitos trabalhos no dossiê, graças a esse período de tempo. Era um aluno que no início do ano não conseguia estar sentado. Quando se lhe pedia para realizar qualquer tarefa dizia logo “ Não faço”. Evoluiu muito nesses aspectos. Já se senta, já é capaz de estar uma manhã inteira a fazer os seus trabalhos, tal como os outros alunos. Já não refila tanto, como no início do ano.

7. E a aluna com NEE, quais os problemas que mais evidencia?

São problemas muito ao nível da aprendizagem e muito ao nível do comportamento. De aprendizagem, pois ela não tem muita motivação pela escola e em casa esse apoio também não existe. Tem 9 anos e está no 2º ano, a cumprir objectivos de 1º ano, mesmo no início do 1º ano. Os livros que tem são de 1º ano. Até aos casos de leitura trabalhou razoavelmente, apesar das dificuldades evidentes na leitura e escrita. A partir daí tudo se complicou. Até porque os casos de leitura são dados quase no final do ano. Já é muito pouco tempo para dar tantos casos de leitura. Isso acaba por ser um pouco normal e também aconteceu com outros que não são alunos com NEE.

8. Qual é o tipo de problema que a aluna revela?

Tem um atraso cognitivo, problemas de pele e um sopro no coração. É seguida em consultas, no Hospital Distrital. De vez em quando falta para ir fazer exames.

9. A aluna tem problemas de assiduidade?

Sim. A aluna tem bastantes faltas. E muitas vezes é porque não está motivada para a escola. Os familiares não se preocupam muito, se ela não quer vir à escola. Depois, dentro da sala de aula, tem dias que é capaz de trabalhar muito bem, dentro do nível de aprendizagem dela, mas é capaz de estar sossegada a trabalhar. Outros dias, estou a chegar ao portão, já os outros alunos se queixam dela, porque já vem assim de casa.

10. Gostaria que me desses a tua opinião sobre a implementação do projecto TEIP, no Agrupamento e, em concreto, na tua sala de aula.

No início foi um pouco difícil, em termos da animadora que foi para lá. Mesmo a adaptação aos miúdos e dos miúdos a ela, foi um pouco confuso. Foram logo duas professoras para lá, assim de repente. Comigo três e com a docente de Educação Especial 4. Verem tantos professores na escola, em tão curto espaço de tempo, deixou-os um pouco agitados, nessa semana. Depois começaram a habituar-se a ela e, mesmo em relação aos jogos e à animação de recreio que ela faz, penso que foram melhorando ao longo do tempo. Também a foram conhecendo e acabaram por ficar mais motivados pelas actividades.

10. Como justificas a presença dos dois recursos específicos do TEIP: a Animadora e a Docente itinerante?

Os motivos eram diferentes e os trabalhos também. A Animadora funcionava mais em termos de recreio e do intervalo da hora de almoço, uma vez que não tínhamos AEC. Eram mesmo só esses dois intervalos em que ela interagia e depois, claro, dentro de sala de aula para apoiar em alguma actividade que fosse necessário. No início foi um pouco confuso, para mim, para ela, para os alunos. Ela era psicopedagoga e também acabámos por não perceber muito bem o tipo de trabalho que ela iria realizar. Mas depois as coisas foram melhorando. A nível de recreio acho importante, porque havendo tantos alunos de

etnia cigana, muitas vezes vêm com problemas de casa, ou devido às rusgas ou devido a problemas de ambientes familiares, e têm comportamentos com os quais não é fácil lidar. Mesmo até ao nível da interacção com as crianças que não são de etnia cigana. Se houver jogos e actividades em que estejam ocupados, em vez de estarem a pensar em bater, discutir ou puxar cabelos, acaba por motivá-los para a escola e ocupa-os, melhorando os comportamentos.

11. Como era o horário da Animadora?

Era um dia por semana, inicialmente, e depois passou a ser só das 9h ao meio-dia à 2ª e 3ª feira.

12. Tiveste alguma interferência nessa mudança de horário?

Não. Teve a ver com o serviço que lhe foi distribuído.

13. Como eram programadas as actividades que ela realizava?

Inicialmente ela baseou-se mais no recreio e em jogos tradicionais. Provavelmente para captar a atenção dos alunos e tentar aproximar-se deles. Depois, com o passar do tempo, devido a algumas actividades que eu também tinha de dinamizar quer na sala quer no recreio, como por exemplo no Dia Mundial da Criança, em que ela também esteve presente e ajudou na realização dos jogos que levei para os miúdos fazerem. Depois, em conjunto, tentávamos encontrar histórias e vídeos sobre um tema que eu estivesse a trabalhar e que pudéssemos as duas abordar, na sala de aula. Fizemos isso várias vezes. Por exemplo através de livros interactivos que existem no computador, mesmo até histórias do Ruca, do Nody, desde que fossem do interesse dos alunos e que abordassem conteúdos que eu estava a dar. A colaboração com ela foi-se desenvolvendo.

No início não havia este tipo de colaboração. Dialogávamos muito, para ela conhecer melhor os alunos, perceber até que ponto é que eles estavam a interagir, o que é eles me diziam, o que eles achavam do trabalho dela.

De certa forma, ela começou pelos jogos para os cativar, para ganhar a sua confiança.

14. Este trabalho da Animadora prolongou-se até ao fim do ano lectivo?

Sim, mesmo nos recreios, apesar de, às vezes, ela trazer jogos e os alunos quererem outros, ou outras actividades e não as que ela programara. Mas, eles também não são obrigados a gostarem de tudo e, talvez, também não fosse esse o objectivo dela. Mas em termos de conflitos e de melhoria de comportamentos houve uma grande evolução, sem dúvida.

15. Se tivesses de nomear aspectos positivos e negativos do projecto TEIP quais indicarias?

A nível de progressos, de evoluções de comportamento, isso é um aspecto bastante positivo. Depois, a nível de aspectos negativos, embora tenha tudo a ver com um período de adaptação, foi alguma desorientação com os jogos, ao nível do recreio, provavelmente ela estaria ainda a “pisar o terreno”. Foi isso o que eu achei. Mas foi mesmo na fase inicial. Depois ultrapassou-se.

16. Com a chegada da docente itinerante como foi feita a organização do trabalho entre vocês?

Por coincidência foi num dia após uma rusga ao acampamento. E ela tomou logo conhecimento da situação toda. Começou logo por conhecer as reacções das crianças. Nesse primeiro dia, estivemos as duas na sala de aula onde eu lecciono, tendo todas as actividades decorrido num só espaço. Depois acabámos por concordar que, talvez por verem duas professoras, os alunos acabaram por não saber a quem se dirigir, a quem obedecer, mostrando-se um pouco confusos.

Além disto, quando fizesse jogos, o grupinho com quem ela estivesse a trabalhar iria distrair-se e vice-versa. Optámos então por planear as coisas em conjunto, na sala ou pelo telefone, para sabermos o que fazer na semana seguinte. Sempre que havia esse tipo de actividades em que, ou ela ou eu, queríamos trabalhar mais só com aquele grupo, e porque tínhamos uma sala vaga (e isso foi muito bom, pois foi uma mais-valia que muitas escolas não tinham), ela ia com o grupinho com quem estava a trabalhar para a outra sala, desde a abertura da escola até ao intervalo, enquanto eu ficava com o outro grupo. Normalmente dividíamos os alunos de acordo com os anos (1º e 2º anos), para eles não se sentirem discriminados. Depois do intervalo trocávamos de grupos. Assim, ela trabalhava com todos e todos trabalhavam com ela. Esta organização funcionou muito bem.

17. Como se organizaram para planificar as actividades dos grupos?

Como ela ia lá à 4ª feira, muitas vezes servia para fazer consolidação de conteúdos que eu dera na 2ª e 3ª feiras. Outras vezes, como eu já tinha iniciado um determinado conteúdo ou tema, ela explorava-o mais detalhadamente com aqueles alunos que sentiam mais dificuldades. Combinávamos o tipo de actividades que se poderiam fazer. E era muitas vezes pelo telefone. No final do dia dávamos sempre o feedback do trabalho realizado, para perceber em que é que era preciso melhorar ou quais as dificuldades que os alunos sentiram.

18. O que achaste das actividades por ela desenvolvidas?

Acho que o recurso ao quadro interactivo foi uma ótima aposta. Eles adoravam e sentiam-se muito motivados. Eu própria também recorria a ele e era sempre uma grande alegria. Também recorriamos a dramatizações e isso ajudou muito os alunos a desinibirem-se. Até porque a turma pede mesmo isto.

19. Achas que este trabalho deve ser continuado no próximo ano, independentemente de tu não estares cá?

Sim, sim, sem qualquer dúvida. Considero que foi positivo.

20. Que evolução sentiste, ao nível das aprendizagens?

Evolução positiva, creio que houve em todos os alunos. Até mesmo na aluna com NEE, embora não o que eu queria. O outro aluno que estava ao nível do 1º ano melhorou muito e avançou. Poderia ter avançado mais se ele não faltasse tanto à escola, pois ele tem capacidades.

21. Consideras que, em relação aos alunos de etnia, a falta de assiduidade é o principal obstáculo à aprendizagem?

Sim, a falta de assiduidade e a falta de acompanhamento, de apoio familiar em casa são os grandes problemas. Mesmo em relação aos trabalhos de casa. Tive 2 casos de alunos de etnia que tinham o apoio do pai que sabia ler e escrever (porque a maioria dos pais não sabe ler nem escrever). Com os restantes já não foi assim. Para eles, a escola é aqui. No acampamento é a cultura deles.

Por exemplo, na altura da Páscoa, quando eles tiveram as férias (duas semanas) e mais uma devido ao corte dos transportes, isso notou - se claramente no aluno do 1º ano. Como ele não faz os trabalhos de casa, após 3 semanas sem frequentar a escola, os efeitos foram evidentes.

22. Gostaria que falasses um pouco sobre o projecto curricular da tua turma, destinado a aproximar duas culturas diferentes.

O tema da Área de Projecto era mesmo “ As Emoções”. No 1º Período comecei por trabalhar as emoções e os sentimentos, analisando com eles como se sentiam em diferentes situações, mesmo em situações de recreio, onde havia momentos de reacções explosivas. Fizeram dramatizações, jogos de mímica leram e exploraram histórias onde coexistiam vários sentimentos. Fizemos também cartazes, com os vários sentimentos e eles escreveram frases nos cartazes, acabando por ser expostos na sala de aula.

No 2º Período desenvolvi o projecto, mas na vertente das diferenças entre as duas culturas: cigana e não cigana. Este trabalho, implicou uma parte de pesquisa e recorri à ajuda dos encarregados de educação. É claro que, na parte da pesquisa os alunos de etnia não participaram, devido ao analfabetismo das famílias e à falta do apoio familiar, mas na sala a informação era partilhada e eles participaram até bastante. Fizeram um levantamento das diferenças que caracterizam os modos de vida das duas comunidades.

No 3º Período passámos à prática. Escolhi as danças: a dança cigana e o folclore. Os pais foram informados e uma mãe, de etnia cigana, disponibilizou-se para ir à escola, sempre que fosse preciso, para ensinar a dança cigana. Da parte dos alunos não ciganos, os encarregados de educação, porque não dominavam a dança folclórica, conseguiram a colaboração de um elemento do Rancho local, que vinha à escola, todas as 4ª feiras, para ensaiar as crianças de etnia.

No final do ano fez-se uma festa, aberta à participação de todos os que quisessem estar presentes, para mostrar o trabalho desenvolvido e, acima de tudo, como os alunos, provenientes de duas comunidades diferentes, se deram bem, respeitando-se e conhecendo as diferenças entre eles. Aliás, é engraçado porque as crianças de etnia cigana aprenderam com muito mais facilidade a dançar folclore, do que os outros a dança cigana. É evidente.

23. Tiveste muita adesão dos encarregados de educação, no dia da festa?

Sim, e mesmo sem ser encarregados de educação: tios, avós...

A maioria eram familiares de alunos de etnia não cigana mas também vieram alguns da etnia cigana. Talvez não tenham vindo por não terem transporte.

E houve outras actividades: leram um poema produzido pelos alunos, na turma. Apresentaram uma dança ensaiada por todos, a partir de uma música da série “Morangos com Açúcar” que todos gostam, independentemente de serem ou não de etnia cigana.

Foi um bom momento.

ANEXO D6 - ENTREVISTA a uma encarregada de educação de etnia cigana

1.Quantos filhos é que a senhora tinha naquela escola?

Tinha uma menina no 2º ano e um menino no 1º.

2. Que idade têm os dois?

Ela tem 9 anos e ele tem 8.

3.Qual foi o resultado, agora no final do ano?

Eles passaram, mas a situação do menino foi mais complicada por causa das faltas. Ele tinha muitas faltas.

4. E por que razão é que ele faltou assim tanto?

Era assim: umas vezes era porque estava ruim; outras vezes era por causa dos dentes; outras vezes era porque não queria ir (acordava zangado, chorava e acabava por não se despachar para apanhar o autocarro). Eu levantava-me mas ele não se queria levantar. E como era muito pequenino eu deixava. Eu não havia de compreender assim, mas foi indo, foi indo. Eu sei que não devia mas foi andando

Quero melhor para o ano. Quero o melhor para eles. Aquilo que os meus pais não me deram. Quero que eles sejam importantes. Eu não sei escrever nem escrever.

Eu não vou discutir se vier uma professora e der uma lambada a eles. Pelo contrário, se chegarem a casa e disserem que foi por não aprenderem, “ainda comem”. Não é como muitos pais que não querem que lhes contem as coisas dos filhos. Assim, não os ajudam para a frente.

5. Os seus filhos gostam de andar na escola?

Ela gosta muito. Ele, foi aquela coisa do ano passado, mas este ano foi muito bem para a escola.

6. Este ano foi muitas vezes à escola falar com a professora, sem ser chamada pela professora, ou foi só quando a professora mandava recado?

Ia muitas vezes levar o lanchinho, que às vezes não tinha tempo. Pegava no carro do meu filho, ou ele ia lá levar-me e conversava com a professora e com a Auxiliar. Fui sempre lá.

7. Este ano eles tiveram duas professoras dentro da sala e uma animadora nos recreios. A senhora foi informada que isto ia acontecer?

Sim, fui.

8. E acha que isto os ajudou a aprenderem mais e a resolver problemas de relacionamento entre eles?

Eu acho que foi bem. Mas eles é que devem dizer se achavam bem só uma professora ou as duas.

9. Os seus filhos falavam disto em casa?

Falavam, sim senhora. Eles diziam que gostavam e falavam muito dessa professora que lá ia à 4ª feira. E também falavam da professora dos intervalos.

10. Quando eles chegam a casa, têm o cuidado de ir fazer os trabalhos da escola ou não?

Ela, pelo contrário. Tinha eu de brigar com ela para ela parar. Assim que chegava a casa corria logo à tia, ou ao irmão a pedir ajuda. Corria logo à mala para fazer os trabalhos. Ele já era diferente porque a senhora professora também mandava menos trabalhos. Depois, já começou a mandar umas coisinhas e ele já pegava e fazia também. Mas sem custo. Não ralhava e nunca lhe bati para fazerem os trabalhos.

11. Onde é que acha que eles têm mais dificuldade: nas contas, a ler, a escrever...

Essa palavra é que eu não sei responder. Senhora professora, isso é que eu não lhe sei responder. Mas vou responder de outra maneira: eu não sei responder porque para mim é tudo difícil. Eu não sei nada.

12. O que é que achou do ambiente da escola este ano?

Foi sempre bom. Da parte que era cigana havia lá umas criaturas muito santas, muito queridas e da parte das que não eram ciganas foi aquilo que a senhora professora viu.

**13. Falando, agora, da experiência onde a senhora participou.
O que é que achou quando a convidaram?**

Eu não achei mal. Achei que estava bem porque não é só as pessoas que não são ciganas que têm de ajudar as que são ciganas. Também vi lá a outra senhora do rancho que estava com bom agrado e vi uma coisa bonita dela que foi começar logo a brincar com o meu filho, que é a coisa que a gente melhor adora. Começou logo a dançar com ele e não fez distinção de nenhum. Para ela eram todos iguais.

Eu achei que aquela proposta que me vieram chamar: achei bem: estava a ajudar o que era meu e o que era dos outros. Estava a dar – lhes um bocadinho de amostra, que eles vissem como era a vida cigana.

14. E correu sempre bem?

Sempre bem. Todos vinham logo a correr direito a mim, a beijar. Começavam logo a “amanhar-se”. Correu sempre que foi uma maravilha. No último dia, então, adorei. ADOREI! Foi muito bonito.

15. Conte lá o que achou de tudo o que aconteceu.

Achei que as mães foi muito bonito, muito respeitadas, muito de maneira. As professoras também estiveram muito bonitas. Dançaram que se fartaram. Eles, os que não eram de raça cigana, ainda dançaram ainda mais bonito. As mães ali a olharem para eles e a verem que estava mesmo bonito.

16. Da parte dos pais da raça cigana estavam muitos pais?

Estavam alguns, mas eram menos que os outros.

17. E por que acha que eles não foram?

Não sei, não estou ali a ver, isso também não estou a ver.

18. Mas era bom que eles se tivessem interessado mais, não acha?

Lá vamos à tal história, que é ditada dos antigos que diziam que há uma história ditada e torneada. Lá vamos atrás da mesma história : há pais e mães que não têm o ver que os outros têm. E é assim. Eu gostava que todos tivessem a mesma maneira de ver e ser que alguns têm. Mesmo que não falem. Eu senti e percebi que aquilo estava a ser bom para os meus. Eles assim que me viam eram os melhores, que estavam com o coração ali...era a mãe. E os outros não tinham.
E eu tenho pena que não pensem todos igual.

ANEXO D7 - ENTREVISTA a uma aluna de etnia cigana

1. Gostaste de andar na escola este ano?

Sim.

2. E em relação àquilo que aprendeste: achas que melhoraste muito?

Aprendi muito.

3. Por exemplo já és capaz de ler sozinha? Consegues ler uma história?

Sim.

4. E já és capaz de fazer as contas?

Sim.

5. Qual é a parte que gostas mais: ler, escrever, pintar, matemática...?

Ler.

6. O que achaste das actividades que faziam com a professora que lá ia à 4ª feira?

Aquelas coisas no quadro... interactivo.

7. O que gostaste mais de fazer no quadro interactivo?

Ver o jogo da galinha, ver letras com “ch” e com “lh”.

8. E quando a Animadora ia lá, tu gostaste?

Sim.

9. Achas que ajudou em quê?

A aprender.

10. Aprendeste muitos jogos que não conhecias?

Foi.

11. Em relação a esta parte das danças, achas que foi bom?

Sim.

12. Achas que para o ano a professora do quadro interactivo devia continuar a ir?

Sim.

13. Houve alguma coisa que tu não gostaste e achas que devia mudar, no próximo ano?

Gostei de tudo. Foi bom.

14. Achas que agora, entre colegas, dão-se melhor do que quando a escola começou?

Sim, brigavam muito, mas agora eram mais amigos.

15. Tu tens lá amigas, não tens? Quem são?

É a B...., a F....., a M....., a A....., a S....., a R....., a F..... e o meu irmão.

ANEXO D8 - ENTREVISTA a uma docente do 1º ciclo (titular de uma turma com alunos na turma aberta)

1. Gostaria que me fizesses uma caracterização da turma que tiveste este ano.

É uma turma de 2º ano. A turma é formada por 24 alunos e, grosso modo, poderei dizer que eles se dividem em três grupos: 7 alunos são, mais ou menos, excelentes, têm um aproveitamento muito bom; 7 alunos são de nível satisfatório, estão ao nível do Satisfaz e Satisfaz Bastante, mas não quer dizer que, pontualmente não tenham as suas dúvidas e necessitem da minha ajuda e depois tenho o outro grupo, no qual se incluem os dois alunos com NEE. São alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, não tanto como os NEE, mas que necessitam quase constantemente da minha presença para realizarem as tarefas, ou seja, são alunos muito dependentes do professor. Tirando os 2 alunos com NEE os outros são alunos que rondam os 50%, que estão ali mesmo no limite. Todos os alunos cumprem objectivos de 2º ano, à excepção dos dois alunos com NEE, que cumprem objectivos de início de 1º ano.

2. Estamos no final do ano lectivo, como foi em termos de resultados?

Transitaram todos, mesmo os alunos com NEE que, para o próximo ano lectivo irão cumprir objectivos de 2º ano, se conseguirem.

3. Tendo, a tua sala, sido uma das abrangidas pelo projecto TEIP, canalizando alunos para a Turma Aberta, gostaria que me dissesse qual é a ideia global que tu tens da implementação deste projecto?

Eu acho que foi benéfico para os dois alunos que frequentaram a Turma Aberta e foi bom para o grupo - turma. Foi bom para os dois alunos porque são dois alunos que necessitam, constantemente, de um professor ali para realizarem as tarefas, ou seja, eles não fazem nada sem que o adulto esteja ao pé. O facto deles frequentarem a Turma Aberta libertou-me, um bocado mais, para o grupo turma, porque senão nem os restantes do grupo mais fraco poderiam ter a minha atenção. Se bem que eu tenho um grupo muito autónomo, onde é só eu dar a tarefa e eles andam sozinhos, os outros já não são. Há um grupo intermédio que, pontualmente, precisa da minha ajuda e depois o outro grupo mais fraquinho que necessita constantemente da minha orientação, embora não sejam como os dois alunos que vão à Turma Aberta.

4. Se tivesses de identificar um aspecto positivo e outro negativo da implementação do projecto, que aspectos seleccionarias?

O mais positivo é aquilo que eu acabei de dizer. É o facto de me libertar para o grupo - turma. Aquelas duas crianças dependentes, com características específicas (hiperatividade, défice de atenção). Quando estão a realizar as tarefas se o professor não está junto deles, perturbam a aula, a turma. É muito complicado. São totalmente dependentes. Enquanto um tem muitas dificuldades, mas é mais tímido e recatado, o outro não. Stressa logo e perturba o que estou a fazer. É tipo birra, se não se acode logo. Este é o aspecto mais positivo, tanto para eles que têm uma professora que lhes dá mais atenção, como para o grosso da turma que assim tem mais estabilidade.

O aspecto a que eu não chamaria negativo, mas sim inconveniente, é o que se prende com a definição das actividades a realizar. Como as actividades que os alunos desenvolvem na Turma Aberta são de Língua Portuguesa e Matemática, tento que as actividades de Estudo do Meio ou de Expressão Plástica só aconteçam quando eles já estão no grupo - turma. Mas se porventura decidir trocar, eles perdem essas actividades.

5. Qual foi a intervenção que tiveste na definição do horário da docente da Turma Aberta?

Nenhuma. O horário já estava estabelecido: era das 8h às 13h. Para nós, turmas da manhã, dava imenso jeito, pois coincidia com os nossos. Isso foi uma regra, à partida, estabelecida. Os alunos do 1º / 2º iriam das 8h às 10.30h. Depois do intervalo, das 11h às 13h seria para o grupo de alunos a frequentarem turmas de 3º e, eventualmente, 4º ano, mas a cumprirem conteúdos de 2º ano.

6. Como reagiram os encarregados de educação dos alunos que foram seleccionados para a Turma Aberta?

Comigo, eles não demonstraram total desagrado, mas acredito que um ou outro se tenha sentido menos feliz, pelo facto do filho sair do grosso da turma e ir frequentar outra turma, ainda que temporariamente, precisamente uma turma composta por alunos com características de dificuldades de aprendizagem. Eles sentiam-se um bocadinho mal, e se calhar, até se questionavam até que ponto seria útil. Mas com o desenrolar do ano, veio a confirmar-se ser bastante positivo e eles acabaram por beneficiar deste apoio mais próximo.

7. Referiste que a saída desses alunos do grupo turma era temporária, mas estes alunos permaneceram até ao fim do ano lectivo na Turma Aberta, ou não?

Exactamente, eles continuaram neste horário até ao fim do ano lectivo.

8. Como é que os alunos seleccionados reagiram à sua ida para a Turma Aberta?

Eu acho que foi um pouco como os pais. Eles não manifestaram o seu desagrado, mas pelas atitudes que tinham, verifiquei que eles não gostavam muito de sair da turma. Um dos alunos, demonstrava mais a necessidade de ir sempre à sala, antes de regressar à Turma Aberta. Mas foi uma questão de hábito. E depois até gostavam de ir exhibir as suas vitórias, à turma.

9. Como é que vocês as duas definiram a organização do vosso trabalho?

Nós falámos logo que o apoio a dar aos dois alunos era mais na área da Língua Portuguesa e da Matemática, mas mais essencialmente na Língua Portuguesa porque era a grande lacuna que afecta os dois. É uma área transversal. Para haver uma melhor compreensão da informação era necessário que eles trabalhassem a área da Língua Portuguesa.

10. Como é que faziam a programação das actividades, propriamente ditas?

Temos um dia por semana em que nos reunimos por grupos, ou seja, as professoras do 2º ano juntavam-se à 2ª feira para programarem para a semana, e ela juntava-se a nós. No início havia uma maior necessidade de estarmos próximas porque ela também não conhecia as crianças. Consoante as características e as capacidades que eles iam demonstrando, assim ela me ia dando feedback, programávamos e trocávamos de instrumentos de trabalho.

11. Havia alguma abertura da tua parte para que ela definisse actividades por iniciativa própria?

Sim, sim. Essencialmente ao nível da Língua Portuguesa.

Entretanto ela foi pesquisando mais material, ao nível dos casos de leitura.

O que por vezes acontecia é que ela, por ser mais vocacionada para o 2º ciclo, ficava um pouco insegura ao estabelecer objectivos para estes alunos. Ou seja, ficava um pouco ansiosa porque pensava que, passados 3 ou 4 dias de estar a trabalhar um caso de leitura, este já estava consolidado. E depois via que não era assim. Eu acho que havia ali a sensação de “se eles não avançavam mais era porque não tinham tanto apoio do professor como deveriam ter”. E, ao longo do tempo, ela foi vendo que não era bem assim. Estas crianças são mesmo assim, não andam como nós queremos e, às vezes, não andam mesmo. Ela própria verificou que, com o tempo, aquilo que ela considerava adquirido, não era bem assim. Ela própria também fez uma aprendizagem.

12. Em algum momento pensaram em alterar o modelo de funcionamento da Turma Aberta, em função da heterogeneidade que a caracteriza?

É assim, esta selecção já vinha feita do ano anterior. Este ano, eu assumi a turma pela primeira vez. Mas sentimos que não havia outra opção.

As crianças que lá estão são alunos fracos em qualquer área, a quem eu jamais seria capaz de dispensar o tempo que eles necessitam.

E isso é evidente quando, depois do intervalo, eles regressam à turma. Eu quase não posso sair de perto daqueles dois. E depois os outros que também precisam da minha ajuda ficam a reclamar, acabando por ralar com a turma para lhes fazer compreender que aqueles dois alunos necessitam de mais tempo e da minha ajuda. Mas acaba por ser uma compreensão incompreensível porque eles também pensavam” Mas eu também preciso da professora aqui ao pé de mim”.

13. Como caracterizas a relação da professora da Turma Aberta com os alunos?

Ao longo do tempo fui notando que as crianças iam com mais vontade e prazer. Até porque eles têm muito bem a noção “ A professora da turma é uma coisa e os outros professores são outra coisa”. Acontece o mesmo com a professora de apoio ou das AEC. Mas com a professora da Turma Aberta, talvez por eles saberem que tinha o

mesmo horário que nós, eu entrava na sala dela, estava à vontade e dizia o que era preciso fazerem, eles foram sentindo que ela era um elemento importante para os ajudar.

14. Como funcionaram as duas docentes no que respeita à avaliação dos alunos?

Nós já sabíamos que as fichas de avaliação final, destes alunos, não iam ser idênticas às da turma, nem o poderiam ser. Normalmente quando as fichas estavam formatadas mostrava-lhe, ou ela trazia-me material para eu construir a ficha e depois analisávamos e víamos o que alterar, em conjunto: mudar o texto porque era muito longo; o tipo de questões ...

15. E em termos dos momentos de avaliação, no final dos períodos?

Também fazíamos, também trocávamos. Ela também tinha de realizar a avaliação, para no fundo dar contas do seu trabalho dela. Quando ela estava a escrever, chamava-me e perguntava-me o que achava da avaliação dos alunos que ela apoiava. Havia esta partilha de informação. E das duas uma: ou eu concordava ou achava que não era bem assim e trocávamos opiniões. Isso ocorreu sempre. Ela foi sempre uma parte integrante do meu trabalho. Até porque ela acabava por estar metade do dia com eles. Não poderia ser de outra forma.

16.O que pensas da continuidade do projecto para o próximo ano?

Globalmente o projecto foi muito positivo, pois os alunos que frequentam a Turma Aberta não teriam, por parte das professoras da turma, o apoio que elas necessitam se não estivessem na Turma Aberta. Agora o ideal seria que ela não existisse, ou seja, que eles estivessem no grosso da turma. Mas é assim. Eu, pessoalmente, não partilho muito o apoio de alunos com estas características dentro da sala de aula. Se são alunos que acompanham a turma, embora com mais dificuldade, então aí sou 100% de acordo com o apoio dentro da turma. Agora se são alunos que estão a desenvolver conteúdos completamente diferentes, estar a dar este apoio dentro da sala de aula não é positivo. E daí a existência deste projecto TEIP e da Turma Aberta ser positivo. Criar uma turma com alunos com determinado perfil, que são alunos que não acompanham aqueles conteúdos. Não têm nada a ver com aquela aula, em termos de matérias, conteúdos. Não é positivo, nem para a turma, nem para estes alunos, em especial, que estejam duas professoras dentro da turma, pois elas, para se fazerem ouvir, têm de falar e acabam por distrair-se todos os alunos, especialmente estes que revelam problemas de concentração.

Em relação às mudanças, não sei bem o que pensar, pois nós não podemos dizer que este é o modelo ideal, poderá haver outros melhores. Só que, de momento, não estou a vislumbrar outra maneira de ajudar ou colmatar algumas falhas com alunos com estas características. Não estou a vislumbrar!

16. Tiveste alguma intervenção do Animador Cultural em sala de aula?

Tivemos. Quando foi para elaborar os trabalhos para a exposição anual, a nossa temática era a República, solicitei ajuda dele e ele disponibilizou-se de imediato. Em Abril, aquando do 25 de Abril, já tinha abordado esta temática e eles já sabiam que iríamos trabalhar um Presidente da República: Mário Soares. Depois pedi ao Animador que fizesse uma pesquisa e a apresentasse à turma. Ele assim fez. Depois de apresentar o trabalho à turma, conversou com eles para saber o que gostariam de fazer. E assim foi. Todo o trabalho foi feito na sala de aula. E foi muito bom. Foi uma mais valia dentro da sala. Nós não somos perfeitos e temos algumas lacunas, em algumas áreas, e gostaríamos de nos sentir apoiadas por outros docentes que, de alguma forma, nos pudessem completar. E foi o que o Animador fez. Numa altura do ano em que nós estamos sobrecarregadas e sem ideias, aparece ali uma lufada de ar fresco que nos ajuda.

17. E em termos dos recreios, achaste alguma mudança com a intervenção do Animador?

Não posso dizer que provocou uma grande alteração até porque a ajuda dele foi uma gota de água no oceano. Temos de considerar que, no intervalo, temos alunos de 7 turmas, cada uma com quase 25 alunos. Ele veio dinamizar algumas actividades, mas a ajuda dele ficava tão diluída no meio de tanta necessidade que acabava por não se ver. Ou seja, os rapazes agarravam-se à bola e eram mais os miúdos de etnia que o procuravam por sentirem necessidade de ter ali alguém. Mas sentiu-se ali alguma dinâmica. Isso é verdade. Talvez para o ano, apostando na continuidade do trabalho deste ano, com as mesmas pessoas, logo a partir de Setembro. Então, poderão colher-se mais e melhores frutos.

ANEXO D9 - Entrevista a uma encarregada de educação de um aluno da Turma Aberta

1. Como encarregada de educação de um aluno que frequenta uma escola de um Agrupamento TEIP, qual o conhecimento que tens deste projecto?

A ideia que eu tenho é que não há assim muita informação.

Eu tenho essa informação porque me tento informar, vou à escola, falo com a professora titular da turma. Mas a ideia que tenho é que não há muita informação. O J....., quando começou a ir lá à sala, começou-me a dizer que ia a uma outra sala ter apoio. Depois eu é que me fui lá informar. A professora até me pediu desculpa por não me ter informado. Mas acho que isso era importante. Diziam às pessoas “ Nós temos aqui esta mais - valia. O que é que acha?” Acho que isso era importante. Mas formalmente e, antes de se iniciar, ninguém me disse nada.

2. E, enquanto docente, ao longo do ano foste tendo conhecimento da implementação do projecto, de um forma mais ou menos formal, ou também achas que não tem chegado aos docentes qualquer informação?

Aí sim. Toda a gente vê que há um placard com informações, toda a gente sabe que há um grupo de pessoas a trabalhar. Também tivemos uma reunião antes que informou que iríamos ter o projecto TEIP no Agrupamento este ano. Como professora, sim, acho que é claro. Sei o que se passa e como funciona.

Como encarregada de educação tinha dificuldade em perceber o que é o projecto.

A sensação que eu tenho é que, como há a ideia que o TEIP é para os ciganos, e eu, infelizmente, tenho um filho que tem de frequentar uma sala dessas, então não é preciso informar muito porque eles também não querem saber nem se interessam. Na verdade o meu filho pertence a uma família que o acompanha a 100% e eu também não tenho esse *feedback*. Ultimamente, como a professora já me conhece a mim e ao meu marido, como normalmente é o pai que vai buscar o J... ela chama-o para ir lá ver os trabalhos.

3. Gostaria que contasses como é que o teu filho, num 2º ano de escolaridade, foi parar à Turma Aberta.

O J..... tem uma perturbação da linguagem grave. Nesta fase, está a começar a ler com alguma fluência. Para além disso, tem um défice de atenção. Precisa de muita atenção, de acompanhamento individual. Claro que este acompanhamento é essencial para ele. Quando temos dificuldades precisamos de muito mais apoio. É claro que as dificuldades dele lhe trazem também muita insegurança, baixam a sua auto – estima. E ele precisa de estar sempre a ser motivado. Ora numa turma com 24 alunos, como é a do J.... com vários ritmos de aprendizagem, com meninos a solicitarem a professora só para eles, é óbvio que o J..... não teria aproveitado o ano escolar, se não tivesse tido o apoio que teve. Além da professora da Turma Aberta, também tinha a professora de Educação Especial que ia lá duas vezes por semana.

4. Qual foi a reacção do teu filho ao ter de integrar a Turma Aberta?

No início reagiu um bocadinho mal. Mas pelo que me apercebi da conversa que tive com a professora titular da turma, foi só no 1º ou 2º dia. Como imaginas, o J.... tem uma baixa auto-estima porque tem muita vontade de se integrar nas coisas, mas também sabe que tem dificuldade que os outros aceitem. Nem é tanto ele aceitar os outros. Ele já começa a ter a noção que os outros têm dificuldade em aceitá-lo. Ele desilude os outros. É complicado. Aliás a informação da ficha de registo do comportamento, do 1º dia de Turma Aberta, é que ele retraiu – se. Mas ela depois conseguiu cativá-lo e a integração foi boa.

5. É usual o teu filho contar aquilo que habitualmente realiza na Turma Aberta?

É. Geralmente eu pergunto-lhe. Mas quando há alguma novidade, conta.

6. Das actividades que a professora lhes proporciona o que é que ele gosta mais?

Ele gosta muito de tudo o que é Expressão Plástica. Ele adora. Ele utiliza muitas vezes o computador, o que ele gosta muito. Lá em casa também usa. Sei que fizeram sólidos geométricos e associaram a coisas práticas do dia-a-dia. Fizeram aquele trabalho das fotografias que depois ilustraram com palavras e características deles. Acho que estas actividades são importantes para os motivarem, senão também é muito saturante.

7. Desde Janeiro até agora, denotas alguma evolução em termos das aprendizagens, da estabilidade do teu filho?

Sim, sim isso é indiscutível.

8. Como vês a continuidade desta experiência, em termos do próximo ano?

Isso foi uma das coisas que falámos na reunião com as duas professoras. Mostrámos logo a nossa vontade que o J.... continuasse a ter esse apoio. Só terá sentido se ele puder ser acompanhado, pelo menos durante mais um ano. Aquilo é um trabalho de continuação.

9. Também partilhas da ideia que esta Turma Aberta é uma mais - valia, tanto para os alunos que dela precisam, como para o resto do grupo-turma?

É para toda a gente. Disso não haja dúvida. E a própria professora de turma sentia-se angustiada porque ela sabe que nós esperamos que a escola ajude o J.... e ela própria dizia que não o conseguia ajudar mais. Com aqueles todos que ela lá tem, ela não consegue.

10. Se pudesses mudar alguma coisa no funcionamento da Turma Aberta, para o próximo ano, o que mudarias?

Eu gosto como está a funcionar. Acho que funciona bem. Se calhar, o facto de haver mais informação aos pais. Até para se tirar esta ideia de que é só para os ciganos. Este Agrupamento é TEIP por causa dos ciganos, são actividades para os ciganos, quando não é verdade.

Se calhar, podia haver um maior envolvimento dos pais. Talvez se fossemos mais chamados à escola, os miúdos também iriam pressionar mais para que os seus pais também viessem.

De resto funciona bem. E continuar a ser a mesma professora na Turma Aberta.

1. Como nasceu a ideia da criação deste TEIP, para este Agrupamento?

A ideia nasceu quando eu, com a constituição do Agrupamento, comecei a ter uma visão muito integrada de como variava e se compunha a população escolar. Comecei a ter a ideia do Pré-Escolar ao 9º ano. E isso fez com que me tivesse apercebido que a população escolar, apesar das baixas demográficas, nós íamos mantendo essa população escolar. Tive de perceber porquê. Percebi que havia, efectivamente uma franja grande de entradas no ensino obrigatório e, muitas vezes fora de tempo. Era muito frequente, ver alunos provenientes da etnia cigana, com 10 anos, entrarem para frequentar o 1º ano de escolaridade.

Comecei a perceber que a obrigatoriedade social trazia os alunos para a escola quando esses processos se desenvolviam e se lhes tornava obrigatório escolarizar.

Comecei a pensar que não se conseguia manter um normal funcionamento nas escolas, sobretudo porque tínhamos muitas escolas do 1º ciclo que viviam perfeitamente estruturadas com estas situações.

Por outro lado, nós vínhamos de uma situação caracterizada por muitos alunos com NEE. Isso também me fez pensar que estávamos com uma população que, embora se mantivesse ao mesmo nível, era uma variável que tinha de ser

percebida. Tínhamos ainda outra questão: começávamos a sediar muitos indivíduos de Leste, que também entravam no sistema educativo extemporaneamente. É assim, a nossa população escolar começou a abanar um bocado. Aquilo que era muito normal e estava estigmatizado, começou aperceber-se que já não era por aí. Por outro lado, comecei a achar que os efeitos destas situações se davam nas famílias, cada vez mais desestruturadas, os casos que davam entrada de acompanhamento pela psicóloga eram, também, muito grandes, não tinham a ver com etnias, não tinham a ver com NEE, não tinham a ver com estrangeiros e tinham a ver com situações sociais graves que começávamos a ter, em muitas das nossas freguesias.

Comecei a pensar que era insustentável manter os princípios da aprendizagem, que nós tínhamos, se nada mais acontecesse nestas escolas. Temos as escolas muito dispersas e o que acontece é que, para além dos funcionários das escolas e do professor que lá vai das aulas, ninguém mais lá aparecia. O isolamento já estava quebrado coma a ligação do Agrupamento. Mas não estava quebrado na sala de aula. Era preciso começar a levar para a sala de aula mais ingredientes, intervenientes, mais formas de a indisciplina, também, não aumentar. O que nós verificávamos era que nas idades mais baixas onde não tínhamos indisciplina, começámos a ter. Eu não fazia processos disciplinares no 1º ciclo. Comecei a fazer. Algo se passava e estava a transformar-se. Mesmo não tendo as características dos primeiros TEIP que foram constituídos, achei que tínhamos de agarrar esta oportunidade. Como é que nasce a ideia? Foi: ir perceber o que existia; trazer cá, numa reunião que ocorreu há dois anos, um conjunto de pessoas que decidiam: desde o director da DGIDC, pessoas da DREL, enfim, com responsabilidade e explicar-lhes. Chamar todos os nossos parceiros locais que estavam sentados nessa reunião e dizer-lhes:” Estes são os nossos parceiros. É o que há. Vamos dizer o que fazemos com esta gente toda. Fazemos isto com a GNR, aquilo com a Segurança Social, fazemos aquilo com as instituições de Segurança Social, fazemos aqueloutro com a CPCJ. Não temos mais nada. E o que é que a escola tem? Nada. Então a escola, neste momento, precisa de ter mais para articular isto tudo. E daí nasce a ideia: o que é que existe? Existe unicamente o projecto TEIP. Tentámos adaptar-nos às condições do

projecto TEIP. Estes projectos acabam por ser muito pouco flexíveis e nós é que temos de nos meter neles.

Foi preciso estudar como é que nos íamos meter e é assim que nasce a ideia.

2. Se tivesses que definir as áreas prioritárias para as quais o TEIP deve dar resposta, quais as que elegerias?

Acho que esta questão dos recreios foi sempre uma questão que me preocupou. E vou-te dizer porquê. Esta população é toda muito desfavorecida culturalmente. E quando isso acontece, o seu tempo também fica no vazio. O que é que acontece? Os alunos acabam por brincar a empurrar-se, a bater-se, a fazer aquilo que não devem. Nós nunca tivemos uma prática de orientação de recreios. E isso era uma coisa que a mim me pesava. Até porque acho que nós devíamos ter os recreios livres, mas orientados porque, senão, isto é o caos, em todas as escolas, com este tipo de situações que temos.

Penso que o desfavorecimento cultural tem de trazer a estes alunos uma forma deles comunicarem. Para mim a base da comunicação reside muito na parte literária, nas expressões, tudo o que os enriqueça culturalmente. Os nossos alunos não lêem, não têm gosto por ver e observar, não têm gosto por se expressar. Nós verificamos que crescem com muitas dificuldades de expressão oral e escrita. Portanto, o TEIP tinha de trazer reforço a estas áreas. E depois, tinha de trazer medidas de enriquecimento cultural.

Penso que foi aí que radicaram os eixos principais da intervenção.

2. Como foi escolhida a equipa que elaborou o projecto?

Eu escolhi a equipa com base no conhecimento que tinha daquilo que, pessoas que trabalharam comigo durante muito tempo, manifestavam, em termos das suas capacidades, do seu perfil. Uma das pessoas que agarrou a parte da Mediação, que é uma parte sem história nas escolas, a quem eu entreguei essa área foi uma pessoa do Conselho Geral, que percebi que tinha muito conhecimento, que eu não domino de todo, na parte da mediação escolar, de trabalhar com outros técnicos, de ver a escola de outro modo, que não na sala de aula e não na forma académica. Depois, pensei em pessoas que eu sei que reflectiam estes assuntos, que agarravam projectos, que acreditam (porque também é preciso acreditar) e, sobretudo, que pensam que a escola pública se não for vivendo de muitos condimentos, não tem forma de sobreviver.

3. Houve alguma formação específica para esta equipa, nesta área de projectos?

Essas pessoas são pessoas que quando têm de fazer uma coisa também procuram. Além da auto-formação que fizeram, procuraram muito outras experiências. Eu própria procurei sítios onde isto estava já a funcionar e procurámos ver, no terreno, outras formas de organização. Não quer dizer que fossemos trazer os modelos porque as características que vimos eram diferentes das nossas. Leu-se muito e tivemos peritos que nos foram abrindo caminho.

4. Receberam directamente algum apoio do Ministério da Educação, nesta fase de construção do projecto?

Sim, da DGIDC.

5. Como se procedeu ao envolvimento das diferentes estruturas do Agrupamento, nesta fase de elaboração do projecto?

Depois houve várias vertentes de integração. Nós tínhamos a consciência de que isto partia muito da equipa que estava no Conselho Pedagógico. Essa equipa era conhecedora das situações. Depois tentámos informar quem estava nas escolas, nas salas de aulas, como é que o projecto ia funcionar. E até já detectámos uma falha. As escolas tinham uma rede para integrar o TEIP. E nós trabalhámos muito com essas escolas e esquecemo-nos, não foi bem esquecer, mas afinal as outras pessoas afinal também gostavam de ter conhecido o que se fazia. E, neste momento, uma das coisas de que tivemos feedback é que, se calhar, mesmo existindo escolas que não sejam TEIP, há sementes que nestas escolas TEIP se estão a desenvolver e que facilmente se podem permeabilizar para outros professores e funcionários. Se calhar, temos de pôr umas sementes nessas pessoas, porque provavelmente elas vão modificar os ambientes das suas escolas e ajudar a melhorar as suas escolas, apesar de não terem tantos destes problemas.

6. Consideras que houve uma aceitação generalizada, à medida que o projecto se foi concretizando?

É assim. É como em tudo na vida das escolas. Temos pessoas resistentes a estas coisas. É projecto, não interessa. Mas a essas pessoas, nós só mostrando algum trabalho e mostrando outro ambiente de escola é que as pessoas vão acabar por ver. Por isso é que eu acho que é pelo trabalho que se faz, efectivamente, que nós podemos conduzir as coisas. Não as convencemos com palavras.

7. Quando o projecto começou a funcionar, quais foram as dificuldades que tu, enquanto directora, identificaste?

No início, por exemplo, contratámos os técnicos. É assim, as coisas para mim são sempre para ontem. E isto é, provavelmente um defeito meu porque depois também tive de parar e pensar um pouco. O projecto custou um pouco a arrancar. Colocaram-se os técnicos, e se calhar e bem, tínhamos de ter aqui um compasso de espera porque há que perceber a forma como o Agrupamento se organiza, perceber que há tanta escola e tanto professor, não ter a noção do que existe no Agrupamento e chegar para trabalhar. Se calhar tem de se dar algum tempo. E esse trabalho foi feito.

Depois, a relação com as instituições. A chegada de técnicos que vão ter de articular com outros técnicos, de outras instituições. Portanto, isto foi muito trabalho. Até as outras instituições tivessem percebido que agora havia outras pessoas para fazerem esta ligação mais especializada e mais próxima, demora o seu tempo. Até porque nós já articulávamos com muitas instituições.

8. Como foi feito o recrutamento dos técnicos inerentes ao projecto?

Nós abrimos concurso normal e colocámos o perfil de pessoas. Quem definiu esses perfis foi a equipa que estava a coordenar o projecto. Dei-lhes toda a autonomia para definirem o tipo de pessoas porque eu achei que o órgão de gestão escolheria e aprovaria a chamada de pessoas que efectivamente tivessem o perfil adequado, para aquilo que se pretendia desenvolver. A equipa teve toda a autonomia para definir o tipo de habilitações que pretendia, o tipo de práticas que as pessoas podiam ter na sua vida e o que já tinham feito.

9. Como directora, és a responsável número um pelo projecto. Qual é a articulação que existe entre a Direcção do Agrupamento e as estruturas que organizam e acompanham a implementação do projecto.

No caso do GAAF, embora tenha reconhecido que isso foi mais uma sobrecarga de trabalho, nesta primeira fase as reuniões eram semanais. E digo porquê. Eu queria acompanhar o tipo de casos que estavam a ser postos em questão. Eu acho que tenho obrigação de conhecer o meio em que me movimento e a chegada de pessoas que não o conhecem e não sabem como as pessoas se relacionam, muitas das vezes tinha receio do que se estava a fazer com as famílias. Há uma coisa que me preocupa: isto também não pode ser feito a qualquer preço. E ver famílias envolvidas, decidir o que se faz, como é que se faz e o que acusamos...

Antes de haver o GAAF eu fazia muito desse trabalho. Portanto, quis-me situar e acompanhar o que o GAAF fazia. Muitas das vezes intervinha para dizer que primeiro devíamos ver esta situação e aquela, antes de passarmos ao passo seguinte, porque isto mexe com a vida das pessoas. Receava que, no meio disto tudo, não por incompetência, mas por desconhecimento da forma como estas coisas se passam.

Além disso, nós já temos conhecimento do historial de muitos alunos e o GAAF estava a ser montado. Ora, partir do zero não me parecia correcto. Nós não podemos amputar a vida que os alunos já viveram connosco e partir do zero. Havia muitas situações que nós já conhecíamos: do quê e do porquê. Portanto, o GAAF não podia ir perder tempo e partir do zero, para chegar a outras conclusões e, muitas vezes com pormenores que nós tínhamos de chamar a atenção. Como um dos elementos da equipa de gestão estava muito ligado ao RSI e às famílias que beneficiavam do apoio da Segurança Social, esse elemento também fazia parte destas reuniões. A pouco e pouco fomos arrastando os directores de turma, os professores, a CPCJ. Contudo, acho que ainda não há um sistema claro de funcionamento que é necessário aprofundar para o ano.

Em relação às outras estruturas, a nossa ideia foi sempre a de que os Coordenadores estivessem muito a par daquilo que se passava. A Coordenadora reunia mais comigo em separado do que propriamente eu participar nas reuniões. Mas fui sempre acompanhando o trabalho. E também penso que fui acompanhando aquelas dificuldades que surgiam, para tentar ultrapassá-las.

10. Como são rentabilizados os técnicos colocados ao serviço do TEIP?

Todos eles são pessoas muito abertas e que se envolvem. Não te posso, neste momento, muito bem concretizar, mas acho que eles são muito flexíveis. E eu vi isso bem, nas férias escolares. Eles acabavam por ter interacções muito grandes, até mesmo aqui nesta escola. Por exemplo, durante a hora de almoço: iam almoçar mas faziam intervenções com os colegas que estavam a intervir nos recreios. Não me parece que estavam

sectários do ponto de vista da sua intervenção, só. Pelo menos estavam abertos ao que aparecia.

11. Como é feita a gestão financeira do projecto?

Quando temos o dinheiro, reunimos com os responsáveis. Sabemos o que está previsto e eles fazem-nos chegar aquilo que precisam. E temos tido a noção de que aquilo que compramos, fique para depois do projecto.

12. Em termos pedagógicos, quais são as principais alterações que, no teu ver, podem estar a acontecer?

A parte dos recreios, achei muito importante. Das escolas mais pequenas não tenho tanta noção, mas das duas maiores, ou seja, da EB2,3 e a do 1º ciclo, posso dizer-te que melhorou imenso o ambiente. Tive oportunidade de ver: os recreios eram aflitivos. Os miúdos só sabiam bater-se, brigarem... Era uma desorganização por inteiro. Os miúdos passaram a ter um interesse pelos recreios. E portanto, passaram a organizar-se. Surgiram torneios organizados pelos alunos. Toda a gente verificou que o ambiente tinha melhorado muito e os próprios miúdos deram *feedback* disto, em casa.

Na EB2,3 passou-se, igualmente, a mesma coisa. Passámos a ter uma sala do aluno sempre cheia; os animadores sempre rodeados de gente e, por incrível que pareça, começaram a organizar-se na forma como utilizavam os entretenimentos. E nós recolhemos imensas declarações de miúdos que foram dizendo que assim era muito melhor. Posso dizer-te que, no fim do ano, ficávamos sempre com os cacifos vandalizados. Este ano, pela primeira vez, isso não aconteceu. Ou seja, eles já não precisaram dos cacifos para descarregarem a fúria. E a Associação de pais, que é muito crítica em tudo, faz chegar essa boa nota, também.

Em relação à sala de aula, há um problema, (se calhar haverá mais) que temos de melhorar: temos professores a fazerem apoio educativo; professores a fazer apoio do Ensino Especial e temos de ter a capacidade de articular estes recursos, de modo a não se sobreponem.

Também vi grande entusiasmo por parte de algumas professoras ao pedirem que não tire de lá esta pessoa, portanto é sinal de que se está lá fazer qualquer coisa. Eu acho que as pessoas que não têm tido nada e onde começa agora a chegar um apoio, recebem isto de mãos dadas. Aqueles que são resistentes, nada lhes interessa e não agradecem nada porque não acreditam, no fundo. E há pessoas a acreditar. Além disso, faz toda a diferença aceitar estas situações ou não aceitar. E os professores TEIP vêm todos com outra disponibilidade para as coisas. Eles aceitam.

13. Como caracterizas as relações estabelecidas com os diferentes parceiros sociais?

São diferentes. A ideia que me fica é que, no início, é muito difícil, da parte da instituições que são caracterizadas por estas intervenções, aceitarem que, agora, numa escola, também há quem interfira com eles em pé de igualdade: assistentes sociais;

psicólogos; psicopedagogos. Normalmente os técnicos das outras instituições vêm os professores que não percebem nada daquela situação. Agora têm outras pessoas que até percebem. Acho que tivemos uma mais - valia que foi o facto de algumas técnicas terem transitado de algumas instituições. Isso foi bom, porque a relação já estava estabelecida. E foi fácil. Nas outras não é tão fácil. O que eu acho é que as nossas instituições ainda fazem pouco pelas causas. A CPCJ faz pouco, não há respostas.

14. O que esperas do projecto, para o próximo ano lectivo?

A minha expectativa é que o projecto deixe as suas sementes.

Para mim o projecto já terminou no dia em que começou. Preciso de outro projecto, outra continuidade. E já tinha programado algumas coisas que deveríamos fazer para conseguir consolidar, dentro do Agrupamento, algumas formas de trabalho. Porque há uma coisa que me preocupa muito. Quando virmos os técnicos partir, quem é que vai fazer determinadas coisas? Agora vai ser difícil dar continuidade a um projecto que é financiado desta maneira. Mas temos de encontrar soluções. Uma das coisas que tinha pensado, além de tentar promover junto das instâncias de decisão, a necessidade de encontrar alternativas aos TEIP e forçar essa situação, gostava muito de poder dar continuidade a estas realidades que nós pusemos a funcionar. Por exemplo, a experiência da Turma Aberta; a forma como estes materiais todos que estamos a adquirir podem servir no futuro, seja nas mãos de A, B ou C. Tudo aquilo que se viver com o TEIP tem de ser, depois, reconhecido como uma prática, uma metodologia, uma forma de trabalho que nós temos de abraçar porque senão perde-se o efeito. Mas de toda a maneira necessitamos de recursos. E essa é sempre a grande questão que é muito difícil.

ANEXO D11- ENTREVISTA à Coordenadora do Projecto

1. Que critérios estiveram na base da formação da equipa de Coordenação do projecto?

O Coordenador foi nomeado pela directora. E a equipa de Coordenação sai do Conselho Pedagógico. Como o projecto tem acções ligadas ao ensino Pré – escolar foi-se buscar o Coordenador do Pré – escolar; como tem acções ligadas ao 1º ciclo, foi-se buscar o Coordenador do 1º ciclo e tinha de haver mais um outro coordenador e fui eu que te indiquei a ti porque sabia que estavas a tirar o mestrado na área da Avaliação, precisava de alguém que me ajudasse, além do perito externo. Precisava de alguém, na equipa que tivesse conhecimentos de Auto-avaliação. E eu sugeri à directora o teu nome.

2. A equipa que procedeu à elaboração do projecto não corresponde, na totalidade, à actual equipa de Coordenação. Podes explicar melhor?

Sim. Uma das pessoas que esteve a elaborar o projecto é uma colega do 1º ciclo que estava no Executivo. Ela saiu do Executivo, ficou com turma, não podia vir para a Coordenação. A Coordenadora dos Directores de Turma do 2º ciclo foi à formação, mas nunca esteve presente aquando da elaboração do projecto. Quem esteve sempre presente foi a Presidente da Assembleia de Escola.

3. O projecto sofreu algum atraso no que diz respeito ao seu arranque. Importas-te de explicar melhor?

Houve um atraso só que tem a ver com a colocação dos técnicos e dos professores. As acções começaram a implementar-se no terreno depois dos técnicos do GAAF estarem colocados e depois das professoras do 1º ciclo e da Educadora estar colocada. Primeiro abriu-se o concurso dos docentes. Depois foram colocados e integrados. Os técnicos foram colocados. Durante duas semanas Houve um trabalho de integração. Depois é que foram trabalhar para o terreno. As pessoas tiveram de ser integradas no Agrupamento, nas actividades, tomar contacto com os grupos com quem iam trabalhar. Tiveram de articular com as professoras. A Educadora e a professora itinerante, tiveram de articular com as diferentes professoras com quem iam trabalhar.

4. Existe alguma articulação no trabalho desempenhado pelos diferentes técnicos recrutados?

É uma equipa transdisciplinar. Eles articulam entre si. Há partilha de recursos entre as escolas. Mas a Coordenadora do GAAF poderá explicar-te melhor.

5. Como é feita a gestão pedagógico destes recursos?

Dos docentes, é feita na respectiva Coordenação de Departamento: do Pré- escolar e do 1º ciclo.

6. Há articulação pedagógica entre o trabalho específico das docentes que prestam apoio, no âmbito do TEIP e as docentes titulares?

Sim, há um trabalho articulado.

7. Após a entrada em funcionamento do projecto houve necessidade de se proceder a ajustes nas prioridades definidas no mesmo, ou não?

Os problemas – base mantêm-se. Houve necessidade de reajustamentos pontuais, em termos de alteração de horários de recursos, especificamente numa escola do 1º ciclo, onde havia um foco de etnia muito concentrado. Inicialmente foi feito um horário com os técnicos, para cobrir umas determinadas horas e depois houve necessidade de adaptar e ajustar.

8. Como é feita a gestão do desenvolvimento das várias acções que compõem o projecto?

A equipa de Coordenação reunia-se, habitualmente, à 2ª feira para fazer a articulação dessas acções. O planeamento das acções era registado em mapas, fazia-se o acompanhamento do desenvolvimento das acções e recebia-se o feedback, através das Coordenadoras do Pré- Escolar e do 1º ciclo.

Em relação à Mediação Escolar, às 6as feiras, de 15 em 15 dias, eu juntava-me com a equipa.

9. Que balanço podes fazer da evolução quer das aprendizagens quer do ambiente educativo, tanto na sala de aula como nos recreios?

O balanço é positivo. Em termos de recreios e de ambiente de escola, houve uma modificação, uma evolução bastante positiva. Isto nota-se muito bem aqui na EB2,3 onde está concentrado o maior número de população, até pelos cacifos que tiveram de ser recuperados. Este ano, foram recuperados 45. No ano passado, pelo Natal, tinhas de recuperar 100; pela Páscoa, tinhas de recuperar 100. Os alunos como estavam ocupados com actividades de Animação, não andavam por aí a fazer distúrbios. E nas outras escolas, principalmente na escola nº 1, onde está concentrada uma grande população, são 200 alunos, também houve melhoria na parte dos intervalos.

Em termos das aprendizagens, em relação à Língua Portuguesa e à Matemática no 2º ciclo, atingimos as metas. O PCA ultrapassou as metas que estavam propostas. Em relação às raparigas. Continuamos com o foco no género masculino.

10. Qual é o balanço que fazes da Turma Aberta e do Ano Zero?

Faço um balanço positivo pelo *feedback* que tenho. E, além disso, este projecto também proporcionou uma formação alargada às pessoas, em áreas diversificadas. Tanto para o pessoal docente, como não docente.

11. Queres falar um pouco das acções de formação específicas que foram realizadas, este ano?

Só tenho pena que aquela acção do Trabalho Autónomo não tivesse trazido mais frutos. Dentro das acções que nós proporcionámos ao corpo docente penso que essa foi a que não foi bem sucedida, talvez porque a formadora não conseguiu despertar a sensibilidade às pessoas do 1º ciclo, ninguém se mostrou receptivo a implementar um trabalho destes.

Em relação às outras acções sim porque lucrámos com o que ouvimos. Em relação à “Diversidade Cultural”, assim compreendemos muito melhor a comunidade cigana. Pelo menos eu ouvi isso às colegas que trabalham com alunos de etnia.

12. Sei que se realizou uma acção para o pessoal não docente. Tens algum *feedback* dessa acção?

Aquilo que tenho é que as pessoas gostaram de ouvir e sentiram-se mais despertas para o problema do “Bullying”.

13. Qual o balanço que fazes das parcerias conseguidas para o desenvolvimento do projecto?

Quem envolve mais parcerias é o GAAF, na acção 11 – Mediação Escolar. Os parceiros têm estado a colaborar connosco. Quando foi da candidatura ao POPH, a acção 7 que é implementada no ano 2, a “Sensibilização às Famílias”, foi toda planificada pelos parceiros. E a Coordenadora do GAAF diz-me que os parceiros já nos telefonam e já nos procuram. Portanto, acho que há aqui uma boa articulação. Acho que a rede social está mesmo a trabalhar.

14. Como vês a adesão ao projecto, por parte do corpo docente do Agrupamento?

Tanto as professoras do 1º ciclo, que têm alunos sinalizados e que precisam de os encaminhar, como os directores de turma, dirigem-se ao GAAF e contactam-nos.

15. Como foi sendo feita a divulgação das actividades e do desenrolar do projecto?

Criámos um boletim informativo e um placard, na sala dos professores, onde inclusivamente está afixado o próprio projecto, que também está na plataforma Moodle do Agrupamento.

16. Qual é o balanço total do projecto, referente a este ano lectivo?

O balanço é positivo.

17. Quais são as tuas grandes expectativas, em relação ao segundo ano do projecto?

A minha grande expectativa é alargar esta parte da Animação porque como nós temos uma série de recursos que são os *kits*, e porque o projecto termina em 2011. Terminando também os técnicos, uma grande expectativa era dar formação nessa área aos Auxiliares que estão no Agrupamento, para depois eles usarem esses materiais e proporcionarem essa animação pelo lúdico, para combater a indisciplina. Se não, assim não serviu para nada: temos ali os recursos, mas se não houver quem os aplique, ficam ali a encher-se de pó.

18. Há algum constrangimento que, no teu ver, possa ter posto em causa a realização de alguma actividade?

O constrangimento tem a ver com a autarquia, naquela parte em que tinha de fazer obras e arranjos em duas escolas do 1º ciclo e não foram feitas. Uma das escolas vai fechar, logo a questão nem se põe. Mas a outra, se calhar beneficiava porque os professores e técnicos dizem que precisam de um espaço para desenvolver ateliers lúdicos e não têm. Foi o único constrangimento que tivemos. De resto, conseguimos pôr tudo no terreno.

1. O que é o GAAF, em termos deste projecto?

As iniciais significam Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. É uma metodologia do Instituto de Apoio à Criança que implementa esta metodologia nas escolas e nos Agrupamentos, desde há 12 anos. Quando nós nos candidatámos a um território TEIP propusemos a implementação de um GAAF no nosso Agrupamento e adoptámos a metodologia que o próprio IAC defende.

O GAAF é um instrumento de Mediação Escolar, ou seja, embora seja intitulado um gabinete, é como se fosse um gabinete virtual, na medida em que, o que se passa ao nível da mediação escolar, sobretudo em termos de recreios e de áreas informais da escola e na interacção com a comunidade, e não tanto um trabalho de gabinete.

Os seus objectivos são: ajudar a comunidade escolar a resolver problemas que possam ser sentidos e, nomeadamente, a redução do risco social, psicológico, pedagógico, a prevenção do absentismo e do abandono escolar, sendo um dos objectivos que funciona como perfil desta intervenção, o estabelecimento de pontes entre os diferentes elementos da comunidade escolar, facilitando a interligação entre a escola, a família, o aluno, a comunidade.

2. Qual é a sua constituição?

No nosso caso, o GAAF está incluído numa acção do TEIP que é a Mediação Escolar e nós entendemos que a Mediação Escolar tinha duas grandes linhas de força: o gabinete em si, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família um pouco mais ligado às sinalizações e aos encaminhamentos e a linha de Animação. O nosso Agrupamento não tinha a valência da Animação e, embora o GAAF suponha a intervenção nos recreios, nos pátios, nos espaços informais, nós apostámos muito forte numa linha de intervenção pelo lúdico. Nesse sentido a nossa equipa é um pouquinho mais alargada e com uma forte componente de Animação, comparativamente com outros GAAFs, já constituídos no país. No nosso caso ele é constituído por um técnico de Serviço Social; uma Educadora Social com formação em Psicopedagogia e 4 Animadores. Esses elementos têm ainda a colaboração da Psicóloga que, não tendo sido contratada através do TEIP, é a Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação que passou a integrar a equipa do GAAF.

3. Enquanto Coordenadora, quais são as suas funções nesta estrutura?

Ora bem, enquanto Coordenadora a minha função principal é ajudar, neste caso, por exemplo, deste ano lectivo, em que estávamos a falar da implementação desta estrutura, o trabalho que realizei foi muito centrado na coordenação da própria equipa, na distribuição de tarefas e na organização do próprio trabalho, na sua supervisão e muito numa perspectiva de reflexão, de promoção de uma participação conjunta, na construção desta estrutura. Ou seja, embora a metodologia seja uma metodologia já testada e difundida do próprio IAC, o facto de termos um GAAF que tem uma abrangência de 25 estabelecimentos de educação, cria-nos uma situação um pouco fora do vulgar. Nós temos um gabinete que responde a sinalizações de 25 escolas, embora sejam 12 de intervenção prioritária, onde os mediadores escolares têm presença. Esta

situação obrigou-nos a reflectir sobre a metodologia original do IAC e adaptá-la à nossa realidade. Esse foi o grande trabalho: tentar perceber como é que esta metodologia se podia implementar no nosso contexto e ajudar a criar os instrumentos que podiam operacionalizar, digamos assim, o trabalho.

Julgo que neste primeiro ano nos centrámos na própria organização e formação da equipa, uma vez que não tinham experiência de Mediação Escolar nem de TEIPs, só um é que tinha contacto com TEIP e outro com um gabinete de Mediação. Tanto a própria formação, implícita nas actividades diárias e depois a formação, mais de carácter formal, que foi proporcionada pelo próprio TEIP. Centrám-nos na construção desta estrutura que não existia. Naturalmente, houve também uma forte componente de apoio aos projectos lúdicos, uma vez que, embora houvesse animadores na equipa, nem todos têm vivências ao nível de escola e de intervenção pelo lúdico que permitissem algumas autonomias. Também foi uma área à qual me dediquei.

A partir de Setembro, em que a estrutura já está criada, então a minha função de coordenação será mesmo mais ao nível das próprias actividades, do funcionamento diário.

Houve aqui também uma questão importante que foi a articulação com os parceiros. Foi durante este trabalho de coordenação que foram estabelecidos os primeiros contactos com os parceiros, que foi constituída a rede interna de escola e a rede social de apoio. Também foi um trabalho que virá a dar os seus frutos, a partir de Setembro e que teve a ver com o trabalho de Coordenação.

4. Se tivesse de elencar prioridades na intervenção do GAAP, quais seriam os problemas prioritários, aos quais se pretende dar resposta?

A situação com que nós nos deparámos, e que fomos surpreendidos com ela, foi um volume de sinalizações acima do que estaríamos à espera, numa primeira fase. Ao fim de um mês de existência do GAAP tínhamos 98 sinalizações. Numa altura em que o próprio GAAP não estava constituído, numa fase em que as pessoas não tinham experiência para lidar com essas situações. No momento presente temos 123 sinalizações. A nossa prioridade, enquanto intervenção de um GAAP e através daquilo que se constituiu do Núcleo de Atendimento e Acompanhamento da Situações, é dar resposta às sinalizações que são consideradas prioritárias. Embora haja uma resposta para todas as situações, ainda que possam ser situações mais difusas, ao nível da intervenção dos recreios, ao nível do acompanhamento de algumas situações com os professores, a prioridade é, neste momento, tornar fluída a articulação com os parceiros, por forma a que haja uma eficiência maior na resposta às sinalizações. Por outro lado, haver também, um sistema de informação interna que nos permita também, de forma rápida, dar o feedback aos professores, nomeadamente aos professores titulares e directores de turma. São áreas do funcionamento que têm de ser respondidas e que por este ano, nestes seis meses, ainda estamos numa fase de implementação, não funcionaram plenamente.

Do ponto de vista da intervenção, para além das situações concretas das sinalizações, a intervenção pelo lúdico vai continuar a ser uma grande aposta e vamos tentar que as experiências que estão a ser realizadas nas doze escolas prioritárias, possam, durante a vida do TEIP, ter repercussões, noutros recreios escolares que não podem ser abrangidos pela presença física do mediador. Através de partilha de experiências, de materiais ou até espaços formativos para, por exemplo, os auxiliares de acção educativa (assistentes operacionais), de modo que o lúdico possa ajudar a prevenir

comportamentos de risco, possa ajudar a diagnosticar situações e que possa prevenir a indisciplina, em contexto escolar.

5. Quais foram os maiores constrangimentos que sentiu na implementação do GAAF?

O maior constrangimento terá sido o contexto dos 25 estabelecimentos e o volume de sinalizações que recebemos numa fase em que o GAAF não estava ainda preparado, adequadamente, para lhes dar resposta.

Tem havido algum constrangimento pelo facto do meu trabalho de Coordenadora ser um aspecto das minhas actividades profissionais do Agrupamento. Ou seja, eu sou educadora de infância e estou ligada à acção nº1, “Educação Pré - Escolar em itinerância” que me exige uma presença forte, num período da semana e tenho um dia por semana para a coordenação. Isso manifestou-se insuficiente e, naturalmente, tive de utilizar outros momentos, para essa coordenação, uma vez que a acção Mediação Escolar, é uma Mega acção, dentro do TEIP, transversal praticamente a todo o Agrupamento e a todas as outras actividades e que nesta fase de implementação exigiu muita presença, muito trabalho. Esse foi um grande constrangimento: o facto de eu não poder dedicar – me a tempo inteiro a essa coordenação porque o GAAF tinha trabalho que o justificasse.

Depois, numa primeira fase, também constituiu algum constrangimento, o facto de haver uma expectativa exacerbada, da comunidade educativa, relativamente a esta nova resposta. Essa expectativa, contrariava o momento em que nós estávamos, de constituição da própria estrutura GAAF, desta Mediação Escolar.

Houve algumas dificuldades iniciais ao nível da operacionalização interna da articulação, uma vez que houve necessidade de clarificar qual era o âmbito da acção da Mediação Escolar e deste Gabinete, relativamente aos parceiros internos, à Direcção, aos parceiros externos e, no fundo, este semestre de trabalho procurou ir limando determinado tipo de dificuldades, tentar ultrapassá-las e clarificar essa operacionalização, por forma a que, hoje em dia, já esteja clarificado o âmbito de acção de cada parceiro e do próprio GAAF.

6. Ao longo do Projecto onde sentiu as maiores resistências?

No início, e talvez um pouco ao longo destes seis meses, deparámo-nos tanto com aquelas expectativas exacerbadas em que as pessoas quase que achavam que o TEIP trazia uma varinha de condão e que, num instantinho, iria resolver todas as situações e preocupações, mas por outro lado, havia a outra faceta que era o descrédito, de uma grande parte de professores e de outros elementos da Comunidade, relativamente àquilo que podia ser a vantagem deste TEIP, da Mediação, dos Mediadores. Chocávamos aqui com duas posições, quase antagónicas: o exagero de expectativa e o não acreditar que valesse a pena a mudança.

Uma das grandes dificuldades foi manter a motivação da equipa quando a generalidade das pessoas, à volta deles, ou exigiam mais do que eles tinham para dar, naquela fase, ou lhes diziam com todas as letras.” não vale a pena, projectos há muitos, é uma perda de tempo, de dinheiro, é mais um projecto entre tantos outros que não resultaram”. Manter uma equipa que está a surgir, com elementos muito jovens, procurando-se cativar as suas motivações para este projecto e serem confrontados diariamente com o descrédito, em relação ao próprio projecto, foi uma grande dificuldade. Resistências, talvez não se encontrassem muitas. Talvez

algumas. Por exemplo, ao nível dos recreios escolares, numa primeira fase, não foi fácil que os professores aceitassem os riscos do giz no chão. E outras situações, que sendo perfeitamente inócuas, mas por serem diferentes daquilo que era costume, criaram algum desconforto inicial. Julgo que também tenha havido algum desconforto, ao nível dos parceiros, quer internos quer externos, numa fase inicial, sobre qual era a abrangência da Mediação Escolar, se era uma estrutura que iria, ou não, retirar o papel a algum dos parceiros, se iria sobrepor-se, ou não, a algum dos parceiros. Houve necessidade de clarificar. Inclusivamente, em relação à própria Direcção, houve necessidade de clarificar qual era o âmbito da acção TEIP e como se podia operacionalizar a articulação da melhor forma, para que não houvesse sobreposição de contactos e de intervenção.

7. Qual é a importância que a Mediação tem no contexto deste TEIP?

A Mediação é, talvez, a única acção que é, verdadeiramente transversal ao Agrupamento e ao próprio TEIP, na sua totalidade. Ou seja, além de outras acções estruturais, como é o caso da avaliação e da monitorização, enquanto intervenção junto da população escolar, a Mediação Escolar acaba por ter um impacto na globalidade do Agrupamento. Embora esteja muito centrada nas escolas prioritárias. Aquilo que a Mediação Escolar pode trazer como uma grande mais – valia para o TEIP é não só o poder vir a atingir os objectivos a que se propunha, a que a própria acção se propunha, mas contribuir que os objectivos de outras acções possam ser alcançados. Metas que estão definidas ao nível da redução do absentismo, do abandono, da prevenção das ocorrências disciplinares, essas situações são aquelas para as quais a Mediação pode vir a ter um grande contributo.

No caso específico desta Mediação Escolar, e porque tem uma componente forte na linha do lúdico, pode vir também a ajudar a contribuir para um novo olhar sobre a importância da actividade lúdica e a importância do lúdico para a mudança de comportamentos, para as aprendizagens não formais, para a questão da própria prevenção da indisciplina. Portanto, um olhar diferente sobre a forma como pode ser encarada a actividade lúdica no Agrupamento que era algo que não existia.

8. Os técnicos têm recebido alguma formação desde que integraram o TEIP. Gostaria que falasse dessa experiência.

As áreas profissionais das quais provêm são áreas que foram consideradas relevantes para o desenvolvimento das propostas, das acções que o TEIP previa. No entanto, foi nossa opção que, independentemente da sua área profissional de proveniência, de formação de base, que todos eles viessem a desempenhar o papel de mediadores escolares. Ou seja, que nós viéssemos a proporcionar formação nesta área para todos, que a própria psicóloga do SPO fosse incluída nesta equipa de mediadores e pudesse ela própria também receber formação nesta área. Também ficou previsto que todos os mediadores que trabalhavam nas escolas, em contexto escolar, que tivessem a mesma tipologia de intervenção. Ou seja, aquilo que se pretendia era que o mediador estivesse na escola, que acompanhasse os diferentes momentos da vida escolar, tempos lectivos e tempos não lectivos, e que pudesse, ele próprio desenvolver as suas actividades, em três grandes linhas de acção: as actividades de acompanhamento da vida escolar, as que aos alunos têm com os professores ou na hora do almoço, sendo actividades nas quais não

teria uma intervenção muito sua; actividades por si dinamizadas, actividades ao nível da animação dos recreios e uma outra linha forte intervenção que seria ao nível do desenvolvimento de projectos, centrados nos interesses dos alunos, em que aquilo que se pretendia eram os resultados, não dos projectos enquanto produtos finais, mas sim de percurso: todos os ganhos que pudessem vir da realização desses projectos. Concretizando: tendo em conta que a escola teria sinalizado para a intervenção da Mediação Escolar problemas de comportamento em pátio ou dificuldades de aprendizagem, enfim, situações que tivessem a ver com a vida da escola e que pudessem, de alguma forma, ser trabalhadas ao nível dos projectos, sobretudo aqueles que dizem respeito a questões mais sociais e digamos, comportamentais, pudessem ser espelhados através desses projectos. E sendo assim, o projecto em si, não é o que importa para nós, o que nos interessa é que, a partir dos interesses manifestados pelos alunos pudesse ser desenvolvido um percurso através do qual o mediador iria trabalhar com os alunos algo que viesse responder aos diagnósticos feitos em conjunto com os docentes. Portanto, aquilo que nos interessa realmente é o percurso. Ora para isto ser posto de pé, houve necessidade não só de formação específica ao nível de temáticas ligadas à Mediação Escolar: os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família; o bullying; a gestão de conflitos, essas áreas que estão directamente ligadas com um GAAF e depois, a multiculturalidade, a diversidade cultural e outras áreas que, atendendo às metodologias que íamos implementar, fossem importantes. Tem a ver com formações mais relacionadas com aspectos práticos. Por exemplo, na área do lúdico, como foi o caso dos ateliers internos que foram desenvolvidos para que eles tivessem as melhores ferramentas para pôr de pé essas actividades. Portanto, no directo a actividade é relativamente semelhante entre todos os técnicos, na retaguarda e nas colaborações através dos espaços de partilha, de reflexão e avaliação em equipa, aí usufruímos daquilo que cada um tem da sua área específica.

Há que destacar aqui duas situações. O Núcleo de Atendimento e Acompanhamento das Sinalizações é constituído por 3 elementos: a Psicóloga do SPO; uma Educadora Social e um Técnico de Serviço Social e que, em articulação muito próxima com os outros mediadores, fazem a gestão das sinalizações; a outra situação que se destaca é a do Técnico de Serviço Social que é único que durante este semestre não teve actividade directa com crianças e com jovens, a não ser nas animações pontuais e que é o rosto visível, para a comunidade educativa, deste GAAF. É o elemento privilegiado para a articulação com parceiros, para fazer o atendimento aos pais. É uma função que se destaca um pouco das restantes.

9. Em termos destes técnicos, como é feito o acompanhamento da concretização do seu trabalho?

Desde o início do TEIP, desde que foram contratados para esta equipa, foi logo feito um trabalho conjunto, em equipa, de construção de instrumentos e de uma operacionalização interna de funcionamento que usufruiu dos saberes específicos de cada um e que permitiu, desde muito cedo, encontrarem-se formas de registo, de planificação e de partilha de informação que se distinguiram, desde logo, do que é normal nos próprios GAAF. Por exemplo, desde muito cedo articulámos com a equipa do PTE (plano tecnológico) e iniciámos uma partilha de informação online, através da plataforma Moodle. Isto permitiu-nos partilhar online as planificações individuais, os registos individuais, outra informação como por exemplo, oportunidades de formação que surgiam. Permitiu-nos também, a um nível mais restrito das sinalizações, ter a documentação inerente a cada sinalização numa página restrita da plataforma e

articulada com a Direcção. Nasceu da nossa iniciativa que houvesse uma articulação próxima com a Direcção e a plataforma permitirá essa situação. Este ano numa forma mais experimental, no futuro numa forma mais consolidada. Esta construção conjunta do GAAP veio, desde logo, ajudar a criar algumas linhas de como se iria proceder ao funcionamento e acompanhamento. Fiz questão, como Coordenadora, que houvesse um dia em que a equipa se pudesse juntar para partilhar situações, para reflectir conjuntamente, para ajudar a construir instrumentos em conjunto, para avaliar as suas intervenções e para planificar, conjuntamente. E, esses momentos semanais, seriam também os momentos – chave para que cada profissional pudesse dar ao resto da equipa os contributos específicos da sua área de formação. Esse momento semanal, que nalgumas situações é diluído pela semana e noutras ocorre à 6ª feira, visa que os mediadores possam ter o seu espaço de trabalho individual, de trabalho em pequenos grupos, uma vez que há sessões de trabalho conjuntas que envolvem mais do que um elemento e depois um período de reunião de equipa, que esse sim, é o momento chave da articulação entre todos. Uma vez que trabalhamos com a plataforma Moodle, permite-me, como Coordenadora, sem estar vinculada à presença física dos objectos e dos próprios mediadores, fazer um acompanhamento das actividades, uma vez que os registos são colocados online.

10. Qual é o balanço que faz do envolvimento dos parceiros, internos e externos, ao desafio lançado por este projecto?

Do ponto de vista da disponibilidade e interesse dos parceiros é grande; a expectativa é grande, embora não seja novo neste Agrupamento que tem um historial de trabalho articulado com os parceiros. Portanto, as parcerias que foram estabelecidas ao nível do GAAP, não são, na sua generalidade novas. São, no fundo, o formalizar de uma ligação ou estrutura que surge de novo, mas que vem na continuidade do trabalho que estava a ser desenvolvido e o próprio TEIP, já contava na elaboração de base, com essas parcerias. Portanto, foi fácil tê-las junto do GAAP. Agora em termos de operacionalização, essa sim, foi muito difícil porque o GAAP estava, ele próprio, a descobrir o que era isto de ser um gabinete de apoio ao aluno e à família, de como nos podíamos articular do ponto de vista externo, com os parceiros externos, e do ponto de vista interno com as estruturas e serviços do próprio Agrupamento. Todos estes contactos exigiram um tempo que não permitiu que fosse feita a operacionalização com todos os parceiros, da mesma forma. Ou seja, aqueles parceiros com quem, embora rapidamente se tenham estabelecido as redes de apoio, ficou aberta a possibilidade dessa colaboração, logo desde o início, pela formalização das redes, na verdade acabámos por operacionalizar melhor a articulação com aqueles parceiros com os quais foi necessário maior proximidade para o acompanhamento e o encaminhamento das sinalizações. Estou a falar da CPCJ e da Caritas Paroquial de C.... nas suas diferentes valências: Equipa Multidisciplinar de Rendimento Social de Inserção; o CAFAP; a Intervenção Precoce, aquelas situações em que foi possível, já ao nível deste ano lectivo, operacionalizar de uma forma mais concreta a articulação. No caso de outros parceiros não foi tanto: a GNR, através da Escola Segura, por via de várias circunstâncias que ocorreram ao nível do Agrupamento, teve uma articulação mais próxima com a própria Direcção. Em relação a parceiros como o caso do Centro de Saúde, com os quais já havia uma abertura muito grande e uma articulação muito próxima com o Agrupamento, não foi considerada uma prioridade para a operacionalização, uma vez que, de alguma forma, já estava operacionalizada essa articulação.

A meu ver, houve uma grande lacuna ao nível das Associações de Pais. Houve, efectivamente, a formalização da parceria no início, mas julgo que essa é uma das prioridades para o próximo ano lectivo. A aproximação com os representantes dos pais, através das associações existentes.

11. Em termos da intervenção em bairros, qual foi o trabalho desenvolvido?

Tínhamos previsto, este ano, a intervenção num bairro e, para o próximo ano, em dois. Conseguimos intervir, de forma directa ou indirecta, nos três bairros existentes. Primeiro porque tínhamos a ideia que a A..... Constituíam um bairro com características semelhantes todo ele e verificámos que se trata de dois bairros distintos. A área residencial da A..... e a área residencial dos M..... nesses bairros houve intervenção directa, embora na A..... tenha sido de forma continuada, ao longo destes seis meses. Portanto, foram seis meses de uma aproximação continuada às famílias, através da qual foi possível identificar as crianças que podiam vir a estar sob a abrangência da educação pré-escolar em itinerância. Foi possível detectar 4 crianças em idade do 1º ciclo: uma em situação de abandono escolar; duas em situação de absentismo, já quase abandono e uma criança de 8 anos que nunca tinha frequentado a Educação Básica. Ao nível da A..... os ganhos são muito grandes. Há uma grande aproximação às famílias. Foi fundamental a presença de uma Assistente Operacional que, ela própria, já tinha um trabalho de aproximação às famílias, muito relacionado com as crianças que frequentavam a EBI da A..... e que foi uma ponte fundamental para que a própria mediadora fosse bem aceite no bairro e que pudesse hoje, inclusive já com autonomia, fazer abordagens às famílias, sem precisar já desse elemento de ligação. Essa Assistente Operacional funcionava como uma verdadeira Mediadora Comunitária, uma interlocutora entre a escola e as famílias.

O papel da Mediação Escolar, ao nível da Educação Pré-Escolar itinerante veio permitir que, na continuidade do trabalho já desenvolvido por essa Assistente Operacional, neste momento, a generalidade das crianças em idade do Pré-Escolar já esteja a tratar do cartão de Cidadão. É um passo importantíssimo para nós conseguirmos identificar convenientemente as famílias e termos acesso a alguns dados concretos, como por exemplo, a data de nascimento, que nem todas as famílias conseguem fornecer a respeito dos seus educandos.

No caso do bairro dos M..... a intervenção foi mais ao nível de diagnóstico, já só em Maio, através de uma intervenção com o apoio do Instituto de Apoio à Criança, da Unidade Lúdico – Pedagógica do Projecto Rua. Pudemos detectar as famílias existentes com crianças em idade de Pré-Escolar. Estas foram, do ponto de vista directo, as intervenções que se conseguiram. Foi também possível fazer um levantamento do interesse das famílias, ao nível da alfabetização. Temos uma listagem nesse âmbito, o que pode vir a ter impactos importantes, no que diz respeito ao envolvimento das famílias com a escola. Depois, o terceiro bairro onde não se previa intervenção. Sem que o tivéssemos previsto, efectivamente temos o trabalho facilitado para o próximo ano lectivo por duas razões: primeiro porque temos verificado que, possivelmente, não existem crianças em idade de Pré-Escolar no bairro, uma vez que as famílias conhecidas têm as crianças inscritas na Educação Pré-Escolar da rede pública e por outro lado o facto de ter havido intervenção quer de mediação Escolar, quer de Educação Pré-Escolar itinerante em dois JI, permitiu um contacto com as crianças que vai facilitar a abordagem às famílias quando surgir a oportunidade de fazer as primeiras

visitas em bairro. Ainda que não estivesse previsto desta forma, é um dos maiores ganhos, dado ser o bairro de maior dificuldade de acesso. Este contacto com as crianças vai ser facilitador, para o início de uma intervenção, que se conta que envolva alguma dificuldade.

12. Qual o balanço do trabalho dos Mediadores?

O balanço é muito bom, muito positivo. Por várias razões. Sendo um ano de experimentação de metodologias, de uma intervenção que era desconhecida para todos, foi possível, desde muito cedo, ter resultados muito bons, na maioria das situações. Naturalmente, para aqueles Mediadores que, e sobretudo nas situações em que não são Animadores de formação, há dificuldades que são as inerentes a quem não tem formação nessa área. No entanto, como essas áreas são todas complementares e como o lúdico é transversal a todas estas áreas a experiência foi-se conquistando e as oportunidades de formação também foram acontecendo. Como há pouco não esclareci bem essa parte da formação, aproveito agora para fazê-lo. Julgo que foi proporcionado, através de acções de formação de carácter mais formal e de outras acções, sejam elas de sensibilização, de formação em exercício... no seu conjunto julgo que a esta equipa foram proporcionadas cerca de 30 oportunidades de formação, o que é francamente bom. Algumas proporcionadas directamente, pelo projecto TEIP, outras pelo facto de ter sido proporcionada a deslocação ao exterior para receber essa mesma formação, outras porque aconteceu internamente, o que é certo é que essas 30 oportunidades de formação, vêm fazer a diferença e os mediadores hoje não são aquilo que começaram. Nem eles, nem ninguém da equipa.

Tirando situações pontuais que têm de ser limadas e que têm a ver com a prática e com um caminho de qualidade e de procura da excelência, que eu de alguma forma gosto de fazer incutir no espírito desta equipa, há caminho a percorrer, mas o balanço, na sua generalidade é muito bom, as situações com maiores dificuldades sofreram progressos, ao longo do ano, e temos uma equipa que, logo desde as duas primeiras semanas de trabalho conjunto, já era uma equipa. E isso veio fazer toda a diferença. Todo o trabalho que foi necessário desenvolver: de partilha, de construção de desafios de equipa, situações novas como foi o caso de animações conjuntas que nunca tinham acontecido, quer até, no final do ano lectivo, da organização do tempo das férias escolares em que, todos eles foram confrontados com desafios individuais, mas numa perspectiva de trabalho em equipa, as mais-valias são muitas.

13. Que sementes espera que o TEIP deixe, em termos de futuro?

Desde já penso que o próximo ano lectivo fundamental para: em primeiro lugar informar a Comunidade Educativa toda sobre o que é isto de ser um TEIP para que depois de todos estarem informados, nós possamos deixar de falar do projecto TEIP e que se fale num projecto conjunto que é um projecto Educativo de todo um Agrupamento e que o TEIP seja visto, como aquilo que ele é, na verdade, que é um mecanismo de financiamento que nos permite ter novos recursos, físicos, materiais quer humanos; ter acesso a novas metodologias; ter acompanhamento de um perito externo, que não teríamos sem um TEIP. Aquilo que eu desejo é que o TEIP, ainda enquanto TEIP, deixe de ser uma entidade à parte para a cabeça de muitos elementos da Comunidade Educativa porque penso que ele tem de ser um motor de mudança, mas para o todo e que não existam as pessoas TEIP, as actividades TEIP, as metas TEIP nem

as escolas TEIP. E que aos poucos se vá envolvendo toda a Comunidade Educativa, não só através das actividades que vão sendo desenvolvidas, mas também da informação correcta, completa, sobre o que é isto que está a acontecer, este rumo de mudança que se quer para o Agrupamento.

Isto para, agora, responder directamente à pergunta.

Julgo que o nosso Agrupamento, antes de se ter candidatado ao TEIP, já tinha rentabilizado todos os recursos, quer internos quer externos, com parcerias já estabelecidas na Comunidade. A partir daí, só mesmo com novos recursos é que podia haver alguma esperança de mudança.

A meu ver, aquilo que o TEIP pode permitir, se for um espaço de experiência, de aprendizagem, de teste de metodologias, de tipologias de intervenção de materiais, se for um tempo em que se possa experimentar, avaliar e reformular, voltar a experimentar e a reformular, pode ser que deixe sementes para o futuro. Uma das sementes poderia ser ao nível das metodologias dentro da sala de aula, mas, se calhar, também ao nível de outras metodologias e, por exemplo a intervenção nos contextos informais, nos recreios escolares, nos espaços de refeições, numa forma em tempos não lectivos. O experimentar novas metodologias nestas áreas pode deixar os seus frutos e pode fazer nascer a necessidade da presença destes técnicos, no futuro. Enquanto o Agrupamento não pôde usufruir de técnicos de diferentes áreas, nunca pôde, sequer, avaliar da necessidade que eles fariam. E portanto, os diagnósticos que foram feitos, na altura da candidatura do projecto TEIP, já evidenciavam a necessidade de recursos acrescidos, em número e áreas de intervenção. O facto de existir um gabinete de apoio ao aluno e à família, durante este ano e meio, poderá vir a ajudar, a que de futuro, possa existir um gabinete com outro tipo de recursos financeiros que, sejam através de uma nova candidatura a um TEIP, ou pela própria mobilização da Comunidade Educativa, como acontece noutros contextos. Eu, porque é uma área que me é muito querida, acredito que o lúdico possa vir a instalar-se no Agrupamento de uma forma diferente da que existia, ou que inexistia, de uma forma mais genérica, uma vez que a própria Animação não estava contemplada na intervenção do Agrupamento.

Julgo que possam ser algumas sementinhas as pontes que se vão edificar entre a família, o aluno, a escola, a comunidade.

ANEXO E - Apoio às Aprendizagens

Modalidades de Apoio às Aprendizagens

Acção	Objectivos	Organização/ Funcionamento	Actividades/ Articulação Pedagógica	Balanço
Turma Aberta	<ul style="list-style-type: none"> Promover o sucesso escolar de um grupo de alunos do 2º ano de escolaridade, com grandes dificuldades de aprendizagem nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa Apoiar alunos no desenvolvimento das competências do 1º e / ou 2º ano de escolaridade 	<p style="text-align: center;">Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> Total de alunos: 12, sendo 6 alunos de etnia cigana. Origem dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> alunos de 7 turmas diferentes Grupos: <ul style="list-style-type: none"> 1º turno (das 8h às 10.30h): 7alunos (uma aluna de etnia tem problemas de assiduidade) - todos matriculados no 2º ano 2º turno (das 11h às 13h): 5 alunos – de turmas do 3º e 4º anos , mas a desenvolverem conteúdos do 2º ano. <p style="text-align: center;">Funcionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> Docente de 1º ciclo fixa na EB1, colocada no âmbito do Projecto TEIP Sala específica, em regime de funcionamento diário, no período da manhã 	<p style="text-align: center;">Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> teóricas: Realização das actividades curriculares ao nível da Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o diagnóstico das dificuldades; Práticas: Expressões plásticas; TIC: Quadro interactivo e computador <p style="text-align: center;">Articulação Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> Entre a docente da Turma Aberta e as docentes titulares das turmas dos alunos: <p style="text-align: center;">Programação</p> <ul style="list-style-type: none"> -reunião de trabalho à 2ª feira; - contactos informais (intervalos, ao fim do dia) <p style="text-align: center;">Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia para elaborar os materiais pedagógicos; - aplicar os materiais estipulados pelas colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos positivos: <ul style="list-style-type: none"> - apoio mais individualizado aos alunos com problemas de aprendizagem; adequação curricular. - melhoria na motivação dos alunos pelas aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> - diversificação das actividades realizadas na Turma Aberta - participação do Animador Cultural em projectos de sala de aula - mais-valia para o resto do grupo- turma: menos heterogeneidade nas turmas e mais atenção da professora ao grupo restante - melhoria nos resultados académicos, no final do ano lectivo, face ao diagnóstico inicial: evolução ao nível da linguagem oral, escrita, compreensão da leitura e na aquisição de técnicas de aplicação do cálculo mental; 6 alunos transitaram e 5 ficaram retidos, alguns deles por problemas de assiduidade -“ganharam hábitos de trabalho, estratégias para começar a trabalhar.” Aspectos negativos: <ul style="list-style-type: none"> - alunos com grande falta de autonomia ao nível da leitura e da escrita - grupo de alunos muito heterogéneo: diferentes níveis de aprendizagem em simultâneo - existência de diferentes problemáticas: <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de aprendizagem - Alunos com NEE - Alunos que aguardam diagnóstico pelo SPO - falta de assiduidade de alguns alunos -falta de articulação com algumas docentes titulares (resistências) no planeamento das actividades e na avaliação dos alunos.

ANEXO – F Apoio às Aprendizagens

Modalidades de Apoio às Aprendizagens

Acção	Objectivos	Organização/ Funcionamento	Actividades/ Articulação Pedagógica	Balanço
Ano Zero	<ul style="list-style-type: none">Desenvolver competências da Educação Pré-escolar em crianças do 1º ano de escolaridade que não frequentaram Educação Pré – escolar	<ul style="list-style-type: none">OrganizaçãoAlunos de uma EB1 de uma zona ruralTotal de alunos da turma: 14Caracterização:<ul style="list-style-type: none">turma com alunos com vários anos de matrícula, mas não correspondendo ao nível de conhecimentos adquiridos. A maioria estava ao nível do 1º e 2º anoGrupo de alunos do Ano Zero:<ul style="list-style-type: none">Nº de alunos apoiados: 5 (de etnia)3 alunos no 1º ano pela 1ª vez;1 aluno a repetir o 1º ano (falta de assiduidade)1 aluno a repetir o 1º ano (matriculado no 2º)FuncionamentoUma docente de 1º ciclo em regime de itinerância, acumulando com a actividade de Apoio a Língua Portuguesa e MatemáticaApoio integrado no grupo-turma, na sala de aulaApoio dado duas vezes por semana:<ul style="list-style-type: none">2ª feira: 11h /13h e 14h /15h5ª feira: 11h /13h e 14h / 16h	<ul style="list-style-type: none">ActividadesEstimulação da leitura através da música;Estimulação da escrita através dos grafismosAquisição da noção de espaço e quantidade através das realidades próximas do dia a dia das criançasActividades de recortes;Actividades de reconhecimento das cores;Actividades para desenvolvimento da lateralidade e do raciocínioArticulação Pedagógica-reunião semanal com as docentes da escola para programação-contactos telefónicos com as colegas, na véspera, para ajustamentos nas programações	<ul style="list-style-type: none">Aspectos positivos:<ul style="list-style-type: none">Cooperação com a docente titularArticulação entre as duas docentes no planeamento das actividades e avaliação dos alunosMelhoria dos alunos, ao nível do cumprimento das regras de sala de aulaAlguns progressos nas aprendizagens: 3 alunos adquiriram as competências do Pré EscolarAspectos Negativos:<ul style="list-style-type: none">Tempo limitado para o acompanhamento dos alunos, consequência da itinerância da docenteFalta de um espaço próprio para dar mais autonomia à docente, no desenvolvimento das actividades de apoioFalta de assiduidade dos alunos-descontinuidade do trabalho realizado devido à falta de assiduidade dos alunosFalta de interesse por parte das famílias

ANEXO G - Apoio às Aprendizagens

Modalidades de Apoio às Aprendizagens

Acção	Objectivos	Organização/ Funcionamento	Actividades/ Articulação Pedagógica	Balanço
Apoio a Língua Portuguesa e Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Apoiar a alunos com dificuldades de aprendizagem, a Língua Portuguesa e Matemática, em escolas com turmas compostas por alunos de diversos anos de escolaridade. Em algumas turmas existem, ainda, dentro do mesmo ano de escolaridade, subgrupos de alunos, com ritmos de aprendizagem específicos 	<p>Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> Docente de 1º ciclo em regime de itinerância, acumulando com a actividade do Ano Zero Actividade desenvolvida em 5 EB1de zonas rurais, cujas turmas integram alunos de vários anos de escolaridade Apoio semanal em regime de Itinerância pelas 5 EB1, implicando deslocações de vários quilómetros entre elas Apoio a grupos de alunos de 8 turmas diferentes, no contexto das 5 EB1: <p>Turma A: 3 alunos Turma B: 6 alunos Turma C: 5 alunos Turma D: 4 alunos Turma E: 4 alunos Turma F: 8 alunos Turma G: 12 alunos Turma H: 5 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> Idades dos alunos entre os 8 e os 13 anos Apoio a alunos no contexto de sala de aula, dada a inexistência de espaço alternativo (apenas existe numa escola) <p>Funcionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> Apoio às escolas, em regime de itinerância: a distribuição do horário foi feita de acordo com as problemáticas de cada escola, procurando-se rentabilizar a presença da docente: 1 dia para cada EB1, podendo alternar o turno da manhã e o da tarde, em salas diferentes (turmas diferentes) 	<p>Actividades</p> <p>Duas modalidades diferentes de intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividades de acompanhamento: <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em par pedagógico com a docente titular de turma: (Reforço curricular a Língua Portuguesa e Matemática) Actividades diferenciadas <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho independente realizado em sala própria: (Actividades específicas com recursos e estratégias diversificadas: quadro interactivo; computadores expressão plástica; dramatizações; jogos didácticos) <p>Articulação Pedagógica</p> <p>-Presencial: no dia em que a docente se deslocava à escola</p> <p>-Contacto telefónico, na véspera da deslocação à escola para proceder a ajustes</p>	<p>Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio mais individualizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem - Melhoria dos comportamentos em sala de aula - Realização de actividades mais diversificadas e motivadoras - Evolução positiva das aprendizagens. <p>Taxa de sucesso dos alunos apoiados (final de ano lectivo):</p> <p>Turma A: 100% Turma B: 100% Turma C: 40% Turma D: 75% Turma E: 100% Turma F: 100% Turma G: 100% Turma H: 55%</p> <ul style="list-style-type: none"> - Boa articulação entre as docentes titulares e a docente TEIP <p>Aspectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de assiduidade de alguns alunos (de etnia cigana) - Número elevado de escolas a apoiar e fraca regularidade do apoio (semanal) - Grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem, nas turmas apoiadas - Descontinuidade do trabalho pedagógico realizado, consequência da itinerância da docente - Descontinuidade do trabalho pedagógico realizado, consequência da falta de assiduidade de alguns alunos (de etnia cigana - Falta de espaços próprios, em 4 das escolas, para desenvolver actividades de forma mais independente - “dinâmica de articulação entre as docentes limitada”

ANEXO - H Apoio às Aprendizagens

Papel dos Professores

Titulares de turma	Docentes TEIP
<ul style="list-style-type: none">• Selecção dos alunos a serem apoiados, no âmbito das diferentes modalidades de apoio às aprendizagens do projecto TEIP. <i>“Estes alunos, anteriormente, já tinham apoio socioeducativo”</i>• Elo de ligação com os encarregados de educação. <i>“Nunca quis sobrepor-me às professoras porque elas são as titulares de turma e é a elas quem compete isso”</i>• Articulação com o docente TEIP no planeamento, definição de materiais pedagógicos e acompanhamento das actividades a serem realizadas pelos alunos. <i>“Nós juntávamo-nos e planeávamos”</i>• Articulação com o docente TEIP sobre a evolução dos alunos <i>“Normalmente falávamos todos os dias”</i>• Articulação com o docente TEIP na avaliação dos alunos <i>“É sempre com o parecer das duas”</i>	<ul style="list-style-type: none">• Apoio directo a grupos de alunos, tendo em conta as necessidades específicas dos alunos. O TEIP apresentava diferentes acções:<ul style="list-style-type: none">- Turma Aberta- Ano Zero- Apoio a Língua Portuguesa e Matemática• Articulação com a docente titular no planeamento e definição de materiais pedagógicos <i>“Nós planeávamos e ela fazia o trabalho individualizado com eles”</i>• Planeamento e realização de actividades pedagógicas específicas• Criação de materiais pedagógicos <i>“Ela tinha liberdade de construir materiais e aplicar de acordo com o planeado.”</i>• <i>Feedback</i> ao docente titular da evolução dos alunos <i>“Nós estávamos juntas muitas vezes (...) ela ia-me pondo a par.”</i>• Articulação com o docente titular na avaliação dos alunos <i>“Participei e colaborei nas avaliações e falei com a grande maioria dos encarregados de educação.”</i>• Contactos com os encarregados de educação:<ul style="list-style-type: none">- divulgação do trabalho realizado com os alunos<i>“Tive alguns encarregados de educação na minha sala.”</i>

ANEXO I - Apoio às Aprendizagens

Papel das Organizações Pedagógicas da Escola

Equipa de Coordenação do Projecto TEIP	Conselho de Docentes	Conselho Pedagógico
<ul style="list-style-type: none">• Selecção dos docentes candidatos ao TEIP <i>“Dei-lhes toda a autonomia para definirem o tipo de pessoas.”</i>• Elaboração dos horários das docentes do TEIP <i>“(…) nos apresentou o projecto, os técnicos e mostrou os horários já elaborados.”</i>• Constituição dos grupos de alunos a apoiar, por proposta das docentes titulares• Acompanhamento do desenvolvimento das acções, através das Coordenadoras da Educação Pré- escolar e do 1º ciclo, incluídas na equipa de Coordenação do Projecto• Monitorização das acções desenvolvidas: auto-avaliação do projecto	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação do desempenho dos alunos, no final de cada período lectivo• Análise e aprovação de alterações aos grupos de alunos apoiados	<ul style="list-style-type: none">• Elementos envolvidos na realização do Projecto e seleccionados para a respectiva equipa de Coordenação <i>“A equipa de Coordenação sai do Conselho Pedagógico.”</i>• Análise e aprovação de propostas de alteração da lista de alunos apoiados• Análise e aprovação dos resultados semestrais do Projecto: relatório de auto-avaliação do TEIP

ANEXO J - Apoio às Aprendizagens

Papel de outros intervenientes

Interveniente	Objectivo	Actividades	Balanço
Animador cultural	<ul style="list-style-type: none"> Colaborar com as docentes titulares na realização de actividades/projectos das turmas <i>“(…) actividades de acompanhamento da vida escolar.”</i> Colaborar com as docentes titulares na abordagem de problemáticas específicas: higiene e cumprimento de regras <i>“Por vezes tenho algumas actividades que acho que seriam adequadas.”</i> Colaborar com as docentes colocadas para o projecto TEIP, em actividades específicas <i>“Trouxe o animador para a sala e fiz parceria com ele.”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Interacção com a(s) docente(s) para desenvolvimento/consolidação de conteúdos programáticos através de : <ul style="list-style-type: none"> - Expressão Dramática - Expressão Motora - Expressão Plástica <i>“Às vezes os professores dizem-me que vão trabalhar isto ou aquilo e pedem se posso ajudar, ou com uma actividade de Expressão Dramática ou Expressão Motora.”</i> Acompanhamento dos alunos durante das actividades lectivas <i>“Precisam muito que alguém esteja sempre junto deles, principalmente junto daquelas meninas que estão ao nível da Pré.”</i> Desenvolvimento de temáticas de acordo com necessidades específicas dos alunos <i>“Quando intervenho em sala de aula programo as actividades em função das necessidades da altura.”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Melhoria na motivação e participação dos alunos <i>“E eles só de terem lá o animador, uma pessoa com tempo para eles e a fazerem uma coisa que eles gostam, sentiram-se motivados.”</i> Mais-valia para as docentes titulares <i>“E foi muito bom. Foi uma mais valia dentro da sala.”</i> Mais-valia para as docentes do projecto TEIP <i>“É uma actividade em sala de aula, em colaboração com a professora da turma e a professora itinerante.”</i>

ANEXO K - Ambiente Educativo

Relações com os alunos

	Sala de aula	Recreios / Pátios
Docentes TEIP	<ul style="list-style-type: none">• Bom relacionamento <p><i>“(…) conseguiu controlá-los e conciliar o respeito e a amizade.”- docente titular</i></p> <p><i>“Eles gostam (...)Eles sentem-se bem.”- docente titular</i></p> <p><i>“Tornaram-se amigos. Tentei criar o espírito de entreajuda...E agora sim, estavam adaptados, a relacionarem-se bem e também com uma boa relação comigo... e formou-se ali uma família” docente da Turma Aberta</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Flexibilidade <p><i>“ Eu faço pausas: sair um pouquinho com eles e ir comer uma frutinha (há a fruta escolar...”- docente da Turma Aberta</i></p>
Animador	<ul style="list-style-type: none">• Bom relacionamento <p><i>“Precisam muito de alguém que esteja sempre junto deles.” – animadora cultural</i></p> <p><i>“E eles só de terem lá o Animador, uma pessoa com tempo para eles e a fazerem uma coisa que eles gostam, sentiram-se motivados.”- docente da Turma Aberta</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Fase de Adaptação <p><i>“Inicialmente eles achavam muito estranho... Aderiam às actividades mas achavam estranho.”- animadora cultural</i></p> <p><i>“No início foi um pouco confuso, para mim, para ela e para os alunos...Mas depois as coisas foram melhorando.”- docente titular</i></p> <p><i>“De certa forma ela começou pelos jogos para os cativar, para ganhar a sua confiança.”- docente titular</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Organização dos recreios <p><i>“ Aprender muitos jogos”-</i></p> <p><i>“ ...brigavam muito, mas agora eram mais amigos.” - aluna de etnia cigana</i></p>

		<p><i>“(...) eram mais os miúdos de etnia que o procuravam mais por sentirem necessidade de ter ali alguém.”-docente titular.</i></p> <p><i>“Todos eles são pessoas muito abertas e que se envolvem.”- Directora</i></p> <p><i>“Os miúdos só sabiam bater-se, brigar... passaram a ter um interesse pelos recreios... Passámos a ter uma sala do aluno sempre cheia; os animadores sempre rodeados de gente...”- Directora</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades <p>- Jogos Tradicionais: saltar à corda; cabra-cega; jogo do mata; saltar ao eixo, etc.</p> <p>-Outros Jogos e materiais lúdicos que foram sendo adquiridos pelo GAAP, após serem organizados em kits (malas próprias adquiridas para a arrumação dos materiais)</p> <p>- Colaborar com os alunos na organização de actividades lúdicas do seu interesse: Ex: torneio de futebol inter-turmas.</p> <p><i>“Promovo mais jogos lúdicos, tradicionais (...)”- animadora cultural</i></p> <p><i>“ Também levo alguns materiais dos que temos aqui agora ,que já adquirimos(...)”- animadora cultural</i></p> <p><i>“Tudo o que saia fora do mundo deles é algo que os fascina.”- animadora cultural</i></p> <p><i>“Inicialmente ela baseou-se mais no recreio e nos jogos tradicionais.”- docente titular</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opiniões sobre a intervenção dos animadores <p><i>“E nós recolhemos imensas declarações de miúdos que foram dizendo que assim era muito melhor.”- Directora</i></p>
--	--	---

		<p><i>“E a Associação de Pais, que é muito crítica em tudo, faz chegar essa boa nota, também.”– Directora.</i></p> <p><i>“(…)Houve uma modificação, uma evolução bastante positiva... até pelos cacifos que tiveram de ser recuperados. Este ano foram 45. No ano passado, pelo Natal, tinhas de recuperar 100. Os alunos estavam ocupados em actividades de animação e não andavam por aí a fazer distúrbios.”- Coordenadora do Projecto</i></p> <p><i>“A nível de recreio acho importante porque havendo tantos alunos de etnia cigana (...) têm comportamentos com os quais não é fácil lidar. Mesmo até ao nível da interacção com as crianças que não são de etnia cigana.”- docente titular.</i></p>
--	--	--

ANEXO L- Ambiente Educativo

Relações com os Encarregados de Educação

	Acompanhamento dos alunos	Sensibilização das famílias
Docente Titular	<ul style="list-style-type: none">• Integração dos alunos nas acções de Apoio às Aprendizagens <p>- Boa aceitação</p> <p><i>“Eles percebem que os seus filhos precisam de mais apoio.”</i></p> <p><i>“Nem todos acompanham os seus filhos como deveriam acompanhar. Mas, sem dúvida que há um outro que reconhece. Há outros que nem fazem ideia se eles sabem ler ou não.”</i></p> <p><i>“(…)Acredito que um ou outro se tenha sentido menos feliz...mas veio a confirmar-se ser bastante positivo.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Projecto Curricular de Turma <p>- O Projecto “Emoções” pretendeu valorizar aspectos culturais próprios de cada comunidade e envolver as famílias nas actividades dos alunos.</p> <p><i>“ Este trabalho implicou uma parte de pesquisa e recorri à ajuda dos E.E.”</i></p> <p><i>“Escolhi as danças (...) e uma mãe de etnia cigana disponibilizou-se para ir à escola...para ensinar a dança cigana.”</i></p> <p><i>“Da comunidade não cigana (...)conseguiram a colaboração de um elemento do Rancho Folclórico local, que vinha à escola.”</i></p> <p><i>“No final do ano fez-se uma festa, aberta à participação de todos... A maioria eram familiares da comunidade não cigana, mas também vieram alguns de etnia cigana.”</i></p>
Docentes TEIP	<ul style="list-style-type: none">• Integração dos alunos nas acções de Apoio às Aprendizagens <p>- Boa aceitação</p> <p><i>“Mesmo até da parte dos pais, que notam as crianças mais motivadas, mais interessadas e com muito mais rendimento.”-docente da Turma Aberta</i></p> <p><i>“Ao princípio...houve pais que não são</i></p>	

	<p><i>de etnia preocupados com ...juntar os filhos numa turma de etnia....mas acabaram por admitir que ficaram satisfeitos e que foi um grande contributo para os filhos.”- docente da Turma Aberta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presença dos E.E. <p>- Acompanhamento por parte de alguns E.E.</p> <p><i>“Tive alguns E.E. na minha sala, a verem os trabalhos...Dos de etnia não. Não vêm à escola, não se consegue.”- docente da Turma Aberta</i></p> <p><i>“ O principal problema é a família deles. Muitos deles não vão à escola porque os pais, simplesmente, não os acordam de manhã.”- animadora.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação <p>- Aproximação às famílias:</p> <p><i>“ Então eu e a professora titular de turma fomos lá a casa.”- docente da Turma Aberta.</i></p>	
GAAF	<ul style="list-style-type: none"> • Sinalização de alunos <p>- Criação do Núcleo de Atendimento e Acompanhamento (NAA) composto pela Psicóloga (SPO); uma Educadora Social e o Técnico de Serviço Social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação às Famílias <p>- Visitas aos dois bairros de etnia cigana de origem dos alunos, para aproximação entre a escola e a família, tendo como intermediária a Assistente Operacional de uma das escolas que tem desenvolvido essa experiência, a título pessoal.</p> <p><i>“Como vais lá tantas vezes ao bairro podias pedir aos pais para virem à escola para assinarem isto ou aquilo.”</i></p>

	<p><i>“(...) É dar resposta às sinalizações que são consideradas prioritárias.”- Coordenadora do GAAF</i></p>	<p><i>“As idas aos bairros iniciaram-se através da ...que me acompanha, a título pessoal e se eu lhe pedir.”- Mediadora</i></p> <p>- Visitas domiciliárias, tendo em conta as sinalizações feitas.</p> <p><i>“ (...) Mesmo quando, anteriormente, fazíamos as actividades na escola, já tínhamos um grupinho sinalizado. Agora tenho andado a fazer a recolha e a motivá-los a fazerem o Cartão Único.”-Mediadora</i></p> <p><i>“ Estabeleço um objectivo e vou... É uma forma deles me verem, pois quem não aparece é esquecido.”-Mediadora</i></p> <p><i>“ (...) Foram seis meses de uma aproximação continuada às famílias, através da qual foi possível identificar as crianças que podiam vir a estar sob a abrangência da Educação Pré-Escolar em Itinerância.”- Coordenadora do GAAF</i></p> <p>Atendimento aos pais dos alunos sinalizados</p>
<p>IAC (Unidade móvel)</p>		<p>• Sensibilização das famílias para as actividades de bairro a serem desenvolvidas pelos Mediadores e Educadora de Infância, no âmbito da acção “Educação Pré Escolar em Itinerância”.</p> <p><i>“ O objectivo é juntar os meninos em idade do Pré-Escolar e motivá-los para que os pais os inscrevam nos JI.”- Mediadora</i></p>
<p>Encarregadas de Educação</p>	<p>• Presença do E.E. <i>“Ia muitas vezes levar o lanchinho... e conversava com a professora e a Auxiliar.”</i></p> <p><i>“ O meu filho pertence a uma família que o acompanha a 100%.”</i></p>	<p>Participação no Projecto Curricular de Turma “Emoções”</p> <p><i>“Eu achei que estava bem porque não é só as pessoas que não são ciganas que têm de ajudar as que são ciganas.”-encarregada de educação de etnia cigana.</i></p> <p><i>“Estavam lá alguns mas eram menos que os outros...Eu gostava que todos tivessem a mesma maneira de ver e ser que alguns têm.”- encarregada de educação de etnia cigana.</i></p>

	<p><i>“Geralmente eu pergunto-lhe. Mas quando há alguma novidade, conta. “</i></p> <p><i>“...Ela (a docente) chama-o (o pai) para ir ver os trabalhinhos.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Projecto TEIP <p><i>“ Sim, fui informada (sobre a presença da Animadora e da Docente Itinerante.”- encarregada de educação de etnia cigana.</i></p> <p><i>“A ideia que eu tenho é que não há assim muita informação (...)Depois eu é que fui lá informar-me. A professora até me pediu desculpa por não me ter informado. Mas, formalmente (...)ninguém me disse nada.”- encarregada de educação.</i></p> <p><i>“ A sensação que tenho é que ...não é preciso informar muito porque eles (a etnia cigana) também não querem saber nem se interessam, mas eu também não tenho esse feedback.”- encarregada de educação.</i></p>
Assistente Operacional	<ul style="list-style-type: none"> • Elo de ligação entre a escola e a família <p>- trabalho de carácter voluntário de aproximação entre a escola e as famílias ciganas dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação às Famílias <p><i>“Foi fundamental a presença de uma Assistente Operacional que, ela própria, já tinha trabalho de aproximação às famílias... e que foi uma ponte fundamental para que a própria mediadora fosse bem aceite no bairro... uma interlocutora entre a escola e as famílias.”- Coordenadora do GAAF</i></p>

Anexo M - Ambiente Educativo

Natureza das Acções Desenvolvidas

Natureza das Acções	Tipologia de Acções Desenvolvidas
Lúdica (Acções de Animação socioeducativa)	<ul style="list-style-type: none">• Animação de espaços informais (recreios, pátios) <p><i>“ Como animadora de pátio, que é a minha função é trabalhar os tempos livres dos meninos, os intervalos, a hora do almoço(...)”- animadora cultural.</i></p> <p><i>“(...) A intervenção pelo lúdico vai continuar a ser uma grande aposta e vamos tentar que as experiências possam (...) ter repercussões noutros recreios escolares que não podem ser abrangidos pela presença física dos mediadores.”- Coordenadora do GAAF.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Organização do tempo das férias escolares <p><i>“Todo o trabalho que foi necessário desenvolver: de partilha (...) da organização do tempo das férias escolares em que todos eles foram confrontados com desafios individuais, mas numa perspectiva de trabalho em equipa.”- Coordenadora do GAAF.</i></p>
Formativa	<ul style="list-style-type: none">• Organização de acções de sensibilização sobre temáticas específicas destinadas a pessoal docente e não docente <p><i>“ Este projecto também proporcionou uma formação alargada às pessoas, em áreas diversificadas. Tanto para o pessoal docente, como não docente.”- Coordenadora do Projecto.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em acções de formação específicas (destinadas aos Mediadores) <p><i>“(...) Foi nossa opção que, independentemente da sua área profissional de proveniência, de formação de base, (...) que nós viéssemos a proporcionar formação nesta área para todos.”- Coordenadora do GAAF.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de Ateliês internos de preparação das actividades de intervenção pelo lúdico (Mediadores) <p><i>“(...) Na área da lúdico, como foi o caso dos ateliês internos que foram desenvolvidos para que eles tivessem as melhores ferramentas para pôr de pé essas actividades.”- Coordenadora do GAAF.</i></p>
<p>Informativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação e Envolvimento da Comunidade Educativa <p>(Pontos fortes)</p> <p><i>“Tentámos informar quem estava nas escolas, nas salas de aula, como é que o projecto ia funcionar (...) As escolas tinham uma rede para integrar o TEIP. E nós trabalhámos muito com essas escolas e esquecemo-nos (...) que afinal as outras pessoas também gostavam de ter conhecido o que se fazia.”- Directora</i></p> <p><i>“Há sementes que nestas escolas TEIP se estão a desenvolver e que facilmente se podem permeabilizar para outros professores e funcionários.”- Directora.</i></p> <p><i>“ Criámos um boletim informativo e um placard na sala dos professores, onde está afixado o próprio Projecto, que também está na plataforma Moodle do Agrupamento.”- Coordenadora do Projecto.</i></p> <p><i>“Eles diziam que gostavam e falavam muito dessa professora que ia lá à 4ª feira. E também falavam da professora dos</i></p>

	<p><i>intervalos.”- Encarregada de educação de etnia cigana.</i></p> <p><i>“Aí sim (como docente). Toda a gente vê que há um placard com informações, toda agente sabe que há um grupo de pessoas a trabalhar. Também tivemos uma reunião antes que informou que iríamos ter o projecto TEIP (...) Como professora sei o que se passa e como funciona.”- Encarregada de Educação.</i></p> <p><i>“ Temos pessoas resistentes a estas coisas (...) Mas a essas pessoas, nós só mostrando algum trabalho e mostrando outro ambiente de escola é que as pessoas vão acabar por ver.”- Directora.</i></p> <p>(Pontos Fracos)</p> <p><i>“ Eu acho que ainda não passou muito para fora. Mas nas escolas onde nós estamos, sim. Porquê? Porque os nossos meninos acabam por transmitir aos pais o que fazem (...) Nas escolas onde não intervém nenhum técnico ainda não passou essa informação.”- Animadora cultural.</i></p> <p><i>“Pode acontecer que outras pessoas, independentemente da idade, se mostrem desconfiadas. Se não estudarmos e formarmos as pessoas, elas não terão essa mente mais aberta para estes desafios.”- Docente do Ano Zero.</i></p> <p><i>“Infelizmente, acho que isso poderia ser muito mais trabalhado numa fase pré-projecto. Ou seja, dar a conhecer o projecto e os intervenientes aos encarregados de educação, de maneira a que eles soubessem quem são os professores que estão, no dia a dia, com os filhos.”- Docente do Ano Zero.</i></p> <p><i>“A ideia que tenho é que não há assim muita informação (como encarregada de educação. Eu tenho essa informação porque me tento informar, vou à escola, falo com a professora titular da turma.”- Encarregada de educação.</i></p> <p><i>“ (...) Penso que o próximo ano lectivo fundamental para: em primeiro lugar informar a Comunidade educativa toda sobre o que é isto de ser um TEIP (...) e que se fale num projecto conjunto de todo um Agrupamento.”- Coordenadora do GAAF.</i></p>
--	--

	<p><i>“Aquilo que eu desejo é que o TEIP, ainda enquanto TEIP, deixe de ser uma entidade à parte para a cabeça de muitos elementos da Comunidade educativa (...) e que não existam as pessoas TEIP, as actividades TEIP, as metas TEIP nem as escolas TEIP. E que aos poucos se vá envolvendo toda a Comunidade Educativa, não só através das actividades que se vão desenvolvendo, mas também da informação correcta.”- Coordenadora do GAAF.</i></p>
Interacções Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização e aproximação às famílias de etnia cigana <p><i>“Foram seis meses de uma aproximação continuada às famílias (...).”- Coordenadora do GAAF.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação com Parceiros internos e externos <p><i>“ A ideia que me fica é que, no início é muito difícil, da parte de instituições que são caracterizadas por estas intervenções, aceitarem que agora, numa escola, também há quem interfira com eles, em pé de igualdade: assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos.”- Directora.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento e encaminhamento das sinalizações prioritárias (alunos) <p><i>“(...) A outra situação que se destaca é a do Técnico de Serviço Social que (...) é o elemento privilegiado para a articulação com parceiros, para fazer o atendimento aos pais.”- Coordenadora do GAAF.</i></p>

ANEXO N Registo de Observação de Aula (exemplo)

Observação nº: 1

Data: 8 /06 / 2010

Local: EB1 da vila

Turma: Turma A

Ação específica do Projecto TEIP: Turma Aberta

Docente: docente do 1º ciclo colocada para o TEIP

1º Turno

Horário: das 8h às 10.30h

Nº de alunos presentes: 5 (2 raparigas e 3 rapazes)

Alunos de etnia cigana: 2 alunas

Nº de alunos ausentes: uma aluna de etnia (que revela falta de assiduidade)

Descrição da sala de aula:

A sala de aula era uma sala tradicional, de uma escola do 1º ciclo, situada no rés do chão do edifício. Não apresentava a habitual disposição das mesas e cadeiras, em filas, para os alunos se sentarem. As mesas, cerca de 5, estavam dispostas na zona central da sala, em forma de “U”, com as cadeiras à volta, para os alunos. A professora tinha uma cadeira, do lado de dentro do “U”, ao centro, para conseguir acompanhar todos os alunos, ficando de frente para eles. Junto às janelas estavam quatro mesas, cada uma com o seu computador. Em cada mesa estavam duas cadeiras, indicando que os alunos trabalhavam nos computadores, dois a dois.

Nas paredes estavam expostos vários trabalhos dos alunos, alguns deles identificados com as suas fotos. No outro lado da sala, oposto aos computadores, podiam ver-se duas mesas com trabalhos construídos pelos alunos; um armário com jogos didácticos e alguns livros para consulta.

Era uma sala ampla, bem iluminada e acolhedora.

Caracterização dos Alunos:

Os alunos estavam todos matriculados no 2º ano de escolaridade e inseridos em turmas regulares, com 25 alunos cada. Contudo, não conseguiam acompanhar os ritmos de aprendizagem das turmas em que estavam integrados e por isso foram seleccionados para frequentarem a “Turma Aberta”. Nenhum daqueles alunos se encontrava a fazer aprendizagens do 2º ano de escolaridade: todos estavam ao nível do 1º ano de escolaridade, apesar dos diferentes níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem.

Os alunos eram provenientes de cinco turmas diferentes.

Dos 5 alunos, as duas raparigas eram de etnia cigana.

Neste grupo de alunos, dois já estavam diagnosticados como alunos com Necessidades Educativas Especiais e os restantes três aguardavam observações psicológicas que já haviam sido solicitadas, junto do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), do Agrupamento. Todos eles se caracterizavam por apresentar dificuldades de atenção, concentração e de autonomia para a realização das tarefas. Alguns apresentavam

problemas de comportamento, sobretudo ao nível do cumprimento das regras de sala de aula.

Desenvolvimento da aula:

Às 8h da manhã os alunos foram chegando à sala, individualmente. Falavam uns com os outros, sem se aperceberem da minha presença.

A docente chegou e dirigiu-se à sala de uma colega, sala ao lado, para trocarem impressões sobre o trabalho a realizar com os alunos oriundos dessa sala.

Fui apresentada à turma, como uma professora da escola sede, (EB2,3), que vinha ali passar a manhã para conhecê-los e ver os seus trabalhos. Ninguém se mostrou intimidado com a minha presença. Pelo contrário, logo percebi que era vista como mais uma professora, mais alguém para os apoiar.

Demorou algum tempo para as crianças se instalarem. Algumas vinham meio sonolentas e sem muita vontade de se sentarem nos seus lugares. A docente, muito calma e descontraidamente, foi dando instruções para se sentarem, abrirem as mochilas e tirarem o respectivo material.

Depois de os alunos estarem instalados, a docente começou a distribuir as tarefas do dia: dois alunos tinham de realizar uma ficha de avaliação de Estudo do Meio e, eles próprios, lembraram a docente desse facto; dois alunos tinham de realizar uma ficha de Matemática do seu manual de apoio; um aluno tinha de realizar a ficha de avaliação de Matemática, pois faltara à escola no dia anterior.

As fichas de avaliação a realizar pelos alunos, haviam sido previamente entregues à docente da Turma Aberta, por parte das docentes titulares das turmas em que os alunos estavam integrados.

De acordo com a explicação que me foi dada pela docente da Turma Aberta, os dois alunos iam realizar a ficha de avaliação de Estudo do Meio, dado não terem autonomia de leitura para poderem fazê-lo, enquanto integrados na turma a que pertenciam. Era necessário que as questões lhes fossem lidas e, além disso, como tinham problemas de concentração, num grupo grande de alunos, dispersavam-se e não concluíam a tarefa no tempo devido.

Todos os alunos receberam ordem para iniciarem as suas tarefas.

Então, a docente focalizou a sua atenção na leitura das questões da ficha de Estudo do Meio, para os dois alunos que a tinham de realizar. Enquanto isso, os outros alunos, entretinham-se a brincar com os materiais ou uns com os outros, não avançando na realização das tarefas. As duas alunas de etnia mostravam-se muito irrequietas, não conseguindo manter-se sentadas e caladas.

A docente teve de interromper a leitura das questões da referida ficha, várias vezes, para repor a ordem no restante grupo. Mas a falta de autonomia dos alunos, impedia-os de realizarem as tarefas distribuídas, sem o apoio da docente.

Depois de terminada a tarefa da leitura, a docente virou-se para o aluno que tinha de realizar a ficha de avaliação de Matemática e que ainda nem tinha começado. Simultaneamente ia dando orientações aos restantes alunos, sobre as tarefas a realizarem. Contudo, mal se virava para um, os outros deixavam de trabalhar.

Quando aqueles alunos que realizavam as fichas de trabalho terminaram, a docente corrigiu os exercícios, procurando explicar os erros cometidos. Mas os alunos tinham

difficuldade em concentrarem-se e, por vezes, nem a ouviam, brincando com os lápis ou, simplesmente, apanhando os objectos que, teimosa e repetidamente caíam no chão.

Quando faltavam 15 minutos para o final da aula, a professora deu autorização para os alunos irem para o computador, dois a dois. Foi uma alegria, geral. As meninas foram para um computador, dois rapazes ocuparam outro. Todos mostravam uma autonomia na utilização do computador que não se assemelhava em nada àquela revelada para a realização das tarefas anteriores. O site a que recorriam era “O Sítio dos Miúdos”. Os alunos sabiam muito bem o que queriam fazer. E mostravam um contentamento tal, como se de uma recompensação se tratasse.

O único aluno que ficou de fora, continuava às voltas com a ficha de avaliação de Matemática. Pouco ou nada fizera até aí e, agora, a docente procurava dar-lhe uma atenção mais individualizada. Mas de pouco serviu. A ficha ficou quase toda em branco. O mesmo aconteceu aos alunos que realizaram a ficha de avaliação de Estudo do Meio. A docente explicou-me que não podia ajudar mais, senão a avaliação dos alunos ficaria adulterada. Eram alunos com muitas dificuldades e que era necessária a observação do SPO para ajudar a definir a origem dessas dificuldades.

Tocou a campainha. Era a hora do intervalo. Os alunos desligaram os computadores, depois de alguma insistência da docente. Todos arrumaram os seus materiais e saíram, para irem para o recreio. Antes, despediram-se de mim e perguntaram-me quando voltava.

2º Turno

Horário: 11h- 13h

Nº de alunos presentes: 2 (de etnia cigana)

Nº de alunos ausentes: 3 (um deles é de etnia cigana e em problemas de assiduidade)

Desenvolvimento da aula:

Os dois alunos vinham de turmas diferentes: um era de uma turma de 4º ano, mas estava ao nível do 2º ano, em relação às aprendizagens; o outro era de uma turma do 2º ano, mas estava ao nível do 1º ano, em relação às aprendizagens.

O primeiro aluno revelava um nível de autonomia considerável, tendo em conta o grupo de alunos do 1º turno. Segundo o que a docente me informou a sua área forte era a Matemática, tendo melhorado bastante desde o início do ano. Já o outro aluno revelava grandes dificuldades de aprendizagem, especialmente ao nível da leitura (o aluno ainda não sabia ler).

Estes alunos apenas realizavam o que lhes era marcado pelas suas professoras: traziam a indicação escrita daquilo que deviam fazer e os respectivos materiais.

Sentaram-se, mostraram à docente a indicação escrita das tarefas a realizar e começaram a trabalhar. Um dos alunos tinha tarefas de Matemática e o outro de Língua Portuguesa. Enquanto o 1º aluno realizava as tarefas autonomamente, apenas necessitando da confirmação da docente, o 2º necessitava da ajuda da docente para a leitura do texto e das questões, não revelando autonomia ao nível da leitura e da escrita.

Contudo, a docente não procedeu a quaisquer correcções dos trabalhos realizados. De acordo com o que me foi transmitido, as docentes titulares destes alunos não o permitiam. Os alunos deslocavam-se à Turma Aberta, só para a sua realização, dado estarem desfasados do grupo turma, em termos de níveis de aprendizagem.

Era notória a diferença de autonomia destes alunos, relativamente ao grupo anterior. Estes, eram mais calmos, conseguiam concentrar-se e realizar as actividades, ainda que pusessem dúvidas e precisassem de algumas “dicas”. Não eram alunos conflituosos e sabiam as regras que deviam cumprir. Também eram mais velhos.

Após terminar as suas tarefas, o aluno teve autorização para ir para o computador, cerca de 20 minutos antes do final da aula. O outro aluno apenas teve 10 minutos para poder usufruir do computador. Tal como os alunos do 1º turno, também estes evidenciaram o seu contentamento por poderem ir para o computador, realizar as tarefas à sua escolha, no site escolhido pela professora: “ O sítio dos Miúdos”.

Enquanto estavam no computador, a docente mostrou-me os trabalhos expostos na sala, da autoria dos alunos, tanto do 1º como do 2º turno. Estes trabalhos referiam-se a temáticas específicas desenvolvidas pelos alunos, recorrendo a estratégias diferentes, como forma de motivação, estimulando o seu interesse pelas aprendizagens. Por exemplo, havia uma mesa cheia de sólidos geométricos, associados a objectos da vida real com as formas desses mesmos sólidos.

Então, tocou a campainha. Estava na hora de terminar a aula. Os alunos arrumaram tudo e saíram.